

«Hva er det jeg ikke ser, hva er det jeg gjør feil?»

En kvalitativ studie av barneskolelæreres erfaringer med elever som sliter med å komme inn i lek

Julia Charlotte Tangen Rudolfson



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2018

«Hva er det jeg ikke ser, hva er det jeg gjør feil?»

En kvalitativ studie av barneskolelæreres erfaringer med elever som sliter med å komme inn i lek

© Julia Charlotte Tangen Rudolfson

2018

«Hva er det jeg ikke ser, hva er det jeg gjør feil?»

Julia Charlotte Tangen Rudolfson

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Temaet for denne studien er læreres erfaringer i arbeidet med elever som sliter med å komme inn i lek med andre elever. Formålet med studien har vært å vinne ny innsikt i, og forståelse av, hvordan lærere på småtrinnet erfarer det å møte elever som behøver en ekstra støtte fra dem i sin utvikling av sosiale ferdigheter.

Problemstillingen for studien er følgende: «Hvilke erfaringer har fem lærere på første- og andretrinn i arbeidet med elever som sliter med å komme inn i lek?». Denne har blitt undersøkt med en empirinær tilnærming, ved hjelp av semistrukturerte dybdeintervjuer med to nyutdannede lærere, og tre lærere som hver har mer enn 15 års erfaring, som alle har vært i møte med elever som sliter med å komme inn i lek. Lærernes erfaringer i møte med disse elevene, er belyst og drøftet gjennom Banduras (eks. 1977, 2001) teorier om «self-efficacy» (mestringsforventning) og «human agency» (agent i eget liv), Bowlbys (1969/1983) tilknytningsteori, samt litteratur om sosial kompetanse, relasjonskompetanse, anerkjennelse og lek.

Studien viser at lærerne erfarer både trygghet og hjelpeløshet i møte med elever som sliter med å komme inn i lek; at de til tross for delvis trygghet har behov for anerkjennelse; at de har behov for å være agenter i møte med elever som sliter med å komme inn i lek; at gjentatte mestrings erfaringer bidrar til trygghet og mestringsforventning i disse møtene – og at de nyutdannede lærerne synes å ha færre mestrings erfaringer og lavere mestringsforventning enn de mer erfarne; at egen relasjonskompetanse veier litt opp for en manglende fasit; at det er vanskelig å balansere elevenes faglige og sosiale utvikling i et tidspress; og at det å skulle hjelpe elever med selv å ta initiativ til lek med andre elever er det som er mest utfordrende for dem.

En av studiens implikasjoner, er hvordan man kan utdanne lærere til å føle seg trygge i oppgaven med å hjelpe elever inn i lek, dersom det ikke kan tilrettelegges for gjentatte mestrings erfaringer med akkurat dette.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært tidkrevende og vanskelig. Aldri har jeg vært mer frustrert i løpet av et semester, enn dette. Nå som den er ferdig, kjenner jeg likevel på en slags tomhet over at det hele er over. Det er viktigere ting i livet enn studier, sier folk. Jeg er forøvrig enig, men masteroppgaven har vært barnet mitt seks måneder nå, og det føles litt vanskelig å skulle gi den fra seg, uten å vite om jeg har gitt den nok kunnskap til at den skal kunne klare seg på egen hånd. At jeg nå skal steppe inn i de voksnes rekker, *på ordentlig*, er jo også helt sjukt. Da jeg startet dette prosjektet, ante jeg ikke om jeg i det hele tatt ville komme i mål – noe jeg åpenbart gjorde, siden du leser dette forordet. Aner ikke om jeg kommer til å naile voksenlivet heller, men livet skjer visst uansett, så det er vel bare å henge med så godt det lar seg gjøre, og huske å si «fuck it» innimellom.

Det er mange som burde ha blitt takket i sammenheng med denne masteroppgaven, for hver eneste klem og hvert eneste smil folk har gitt meg i løpet av denne perioden, har gitt meg energi og motivasjon til å fortsette. Det er likevel noen som fortjener en ekstra takk: Den største takken må rettes til de fem lærerne, som gjennom sine beretninger har latt meg og leserne av denne oppgaven få innblikk i deres erfaringer. Uten dere hadde ikke oppgaven blitt til. Dernest vil jeg takke veileder, Kristin Heggemsnes Pedersen, for særdeles raske tilbakemeldinger gjennom hele prosessen. Takk til mamma, pappa og Hilde, som har tatt seg tid til korrekturlesing. Takk til Helene, som har orka å holde hodet mitt over vann, de gangene jeg holdt på å drukne. Uten deg hadde jeg ikke kommet i mål. Og takk til farmor, som alltid lot meg vinne i yatzy, og som alltid tok telefonen. Du var og er mitt anker.

Lørenskog, mai 2018

Julia Charlotte Tangen Rudolfson

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	12
1.1	Bakgrunn for valg av problemstilling.....	13
1.2	Oppgavens oppbygging	14
2	Teorigrunnlag og begrepsavklaringer.....	15
2.1	Elever som sliter med å komme inn i lek.....	15
2.2	Tilknytning og relasjonskompetanse	18
2.3	Betydningen av god relasjonskompetanse hos lærerne.....	21
2.4	Human agency og self-efficacy	23
3	Metode	27
3.1	Kvalitativ metode	27
3.2	Intervju som forskningsmetode	28
3.3	Utforming av intervjuguide og gjennomføring av prøveintervju.....	29
3.4	Gjennomføring av intervjuene.....	31
3.5	Utvelgning og presentasjon av deltakerne	32
3.6	Forskerrollen og forskerforståelse.....	34
3.7	Transkripsjonen	35
3.8	Analyseprosessen	36
3.9	Forholdet mellom teori og empiri.....	38
3.10	Etiske refleksjoner.....	39
3.11	Kvalitet – Reliabilitet, validitet og overførbarhet	40
4	Empiri.....	44
4.1	Om behovet for ikke å være alene.....	44
4.2	Om balansegangen mellom sosial og faglig opplæring.....	48
4.3	Om balansen mellom enkelteleven og klassen som helhet, i tidspress.....	52
4.4	Om å føle seg trygg, men hjelpeløs.....	56
4.5	Om å være menneske i møte med mennesker	62
5	Drøfting og oppsummering.....	66
5.1	Mestringserfaring som kilde til trygghet.....	66
5.2	Behovet for å være agent i eget liv	68
5.3	Trygghet uten fasit	70

5.4	Behovet for anerkjennelse.....	71
5.5	Balanse mellom det relasjonelle og det faglige	71
5.6	Avsluttende refleksjoner	75
	Litteraturliste.....	78
	Vedlegg / Appendiks	82

1 Innledning

Denne studien handler om fem læreres erfaringer i arbeidet med elever som sliter med å komme inn i lek med andre elever. Lek regnes som betydningsfullt for hjernens utvikling, herunder utvikling av språk og sosial kompetanse (Burriss & Tsao, 2002; Ginsburg, 2007). Sosial kompetanse er igjen av betydning for faglig utvikling (Bergin & Bergin, 2009; Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 3). Gjennom lek tilegner for øvrig barn seg kunnskap om samfunnet, ifølge Vygotsky (1978, ref. i Chafel, 1991), og det er derfor ikke vanskelig å se at barns lek vil være aktuell i skolens oppgave med å danne elevene til å bli samfunnsborgere, slik det beskrives i læreplanens generelle del, den nye overordna delen (Kunnskapsdepartementet, 2011, 2017) og Opplæringslovas § 1-1 (1998).

Dagens lærere skal altså hjelpe elevene i sin sosiale utvikling, slik at de etter hvert kan ta hånd om seg selv og fungere som en del av et sosialt fellesskap som voksne (Kunnskapsdepartementet, 2011, 2017). Tidligere direktør i Utdanningsdirektoratet, Petter Skarheim (2007) nevner i direktoratets veiledning for utvikling av sosial kompetanse i skolen at «arbeidet med sosial kompetanse [skal] gjennomsyre all opplæring» (s. 3). Det er med andre ord ikke rom for å nedprioritere elever som sliter med å komme inn i lek, og det å skulle hjelpe dem inn i leken vil være en viktig del av deres helhetlige utvikling som mennesker som kan fungere i et samfunn.

Det jeg lurte på, i januar 2018, var hvordan lærere erfarer denne viktige oppgaven. Altså ikke hva lærerne gjør i praksis, men hvordan det er å være dem, i møte med elever som sliter med å komme inn i lek. Jeg utformet derfor etter hvert følgende problemstilling: «Hvilke erfaringer har fem lærere på første- og andretrinn i arbeidet med elever som sliter med å komme inn i lek?», med vekt på lek med andre elever. Dette har jeg forsøkt å besvare med utgangspunkt i intervjuer jeg har gjort med nettopp fem lærere på første- og andretrinn, som alle har erfaringer med elever som sliter med å komme inn i lek. Årsaken til at jeg ønsket å undersøke lærernes perspektiv på dette, er blant annet at jeg har inntrykk av at lærere ofte tillegges ansvar, oppgaver og egenskaper jeg selv tenker går utover det man rekker å lære i løpet av en lærerutdanning. I tillegg har jeg en oppfatning av at lærernes perspektiv i møte med elever som trenger noe «ekstra» sosialt, har blitt underkommunisert i min egen utdanning, til tross for at deres måter å erfare møtene med disse elevene, vil være relevante for hvordan de møter og støtter dem.

1.1 Bakgrunn for valg av problemstilling

For at leseren skal få større innsikt i bakgrunn for problemstilling, vil jeg i denne delen presentere noe av forskningen som foreligger om lekens betydning for barns utvikling, for å fremheve den viktige jobben lærerne har med å hjelpe elever inn i lek. Som jeg vil komme inn på senere, er lek i utgangspunktet noe lystbetont og frivillig, men Kenneth R. Ginsburg (2007) skriver om viktigheten av lek på et dypere plan enn at det er lystbetont, og trekker frem at lek blant annet er viktig for hjernens utvikling. Dette understøttes i en oppsummerende artikkel av Burriss og Tsao (2002), hvor det legges frem at lek generelt har betydning for barns læring og utvikling, både når det gjelder språk, sosial kompetanse og intellektuell fungering. Lek er med andre ord med på å understøtte barns utvikling på de fleste områder. Barn som får erfaringer med mange forskjellige typer lek, viser ifølge denne artikkelen, bedre fungering enn andre barn på blant annet problemløsningsevne og abstrakt tenkning.

Ifølge Vygotsky forbereder lek barna på voksenlivet, ved at de får utfolde seg, prøve og feile, på en trygg lekearena (Vygotsky, 1978, ref. i Chafel, 1991). Leken blir med andre ord en arena hvor barn lærer seg voksenlivets regler. Gjennom leken tilegner de seg nødvendige ferdigheter og holdninger, som er viktige å kunne for å fungere i samfunnet. Vygotsky argumenterer for at reglene som følges i leken ikke opphører i det leken opphører, men at reglene blir med barna også inn i den virkelige verdenen. Barnet har dermed tilegnet seg viktige kunnskaper om regler og normer i samfunnet, gjennom leken (Vygotsky, 1978, ref. i Chafel 1991).

Bergin og Bergin (2009) har samlet forskning på hvordan barns prososiale ferdigheter påvirker dem både sosialt og faglig. Det fremkommer av artikkelen at prososiale barn, det vil si barn med god sosial kompetanse, sett i sammenheng med samfunnets normer, gjør det bedre faglig på skolen (Bergin & Bergin, 2009, s. 147). I samme artikkel fremkommer det at avviste elever, herunder elever som ikke kommer inn i lek, gjør det dårligere faglig, oftere har lære vansker og større konsentrasjonsvansker, enn elever som mestrer det sosiale spillet i større grad (Bergin & Bergin, 2009, s. 147).

Elever som sliter med lek, utvikler forskjellige mestringsstrategier for hanskes med at de ikke kommer inn i leken (Vedeler, 2007, s. 16). Noen trekker seg tilbake for å unngå nederlag og

avvisning, mens andre kan reagere med sinne og/eller utagering overfor elever som ikke gir dem innpass i leken eller gruppa. Når lærere skal hjelpe elever inn i lek, er det derfor ikke et enkelt tiltak eller én løsning på hvordan dette skal gjøres, siden denne elevgruppa er såpass heterogen. Det viktige vil være å prøve å hjelpe disse elevene så godt som mulig, ut ifra den enkelte elevs bakgrunn og mulighet til utvikling av adekvat lekekompetanse, slik at man minsker risikoen for at de havner på utsiden av sosiale fellesskap også senere i livet.

I det ovennevnte fremkommer det at lek og sosial kompetanse er viktige for barns utvikling, både faglig og sosialt, og for at de skal kunne oppleve å ha god psykososial fungering. Lærernes arbeid med det ovennevnte er dermed viktig, ikke bare her og nå, men også for elevenes fungering senere i livet, i tråd med det som er skolens oppdrag (Opplæringslova, 1998). Lærere har et stort mandat og store muligheter til å hjelpe elever inn i positivt samspill med andre, samt å gi dem positive mestringserfaringer, som vil påvirke dem senere i livet. Denne studien tar sikte på å finne ut om lærere føler de mestrer denne oppgaven, og hvordan de opplever å arbeide med elever som sliter med å komme inn i lek, og hvordan de går løs på denne oppgaven.

1.2 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven er delt inn i fem kapitler. I oppgavens andre kapittel, vil jeg legge frem denne studiens teorigrunnlag, inkludert redegjørelse av relevante begreper. I oppgavens tredje kapittel, vil jeg beskrive hvilke metoder jeg har benyttet meg av på veien mot å besvare problemstillingen, hvorfor jeg har tatt valgene jeg har tatt, presentere hvem som er med i studien, og foreta noen etiske betraktninger knyttet til gjennomføringen av studien. I oppgavens fjerde kapittel, vil jeg legge frem det jeg mener er oppgavens hovedfunn, før jeg i oppgavens femte og siste kapittel drøfter disse opp mot relevant teori, på et overordnet nivå. Avslutningsvis vil jeg komme med noen oppsummerende refleksjoner rundt hvilke erfaringer lærerne i denne studien har i arbeidet med elever som sliter med å komme inn i lek, og hvilke mulige implikasjoner dette kan ha for de som skal utdanne lærere til å bli lærere.

2 Teorigrunnlag og begrepsavklaringer

I dette kapitlet vil jeg vise til litteratur og teori som synes relevant ut ifra empirien – som vil presenteres i kapittel 4. Studiens hovedfokus er som nevnt læreres erfaringer med elever som sliter med å komme inn i lek. For å kunne sette seg inn i hva lærerne står overfor i den forbindelse, synes det nødvendig å tydeliggjøre hvem disse elevene er, og hva de kan tenkes å behøve fra sine lærere, slik at det gjøres mer eksplisitt for leseren, hvilke utfordringer lærerne kan oppleve i møte med dem. For å gjøre det klarere hva elevene det henvises til i problemstillingen faktisk sliter med å mestre, vil jeg først redegjøre kort for hva lek er, og hvilken type kompetanse som vil gjøres gjeldende for elever som vil inn i lek – og følgelig også hvilken kompetanse lærerne må hjelpe elevene å utvikle. Jeg vil nedenfor redegjøre for disse elevenes manglende lekekompetanse, gjennom å se på forskjellige definisjoner av sosial kompetanse, før jeg ser på tilknytningsteori og manglende relasjonskompetanse, som mulig forklaring for hvorfor disse barna sliter med å komme inn i lek. Når det gjelder studiens hovedfokus, lærernes erfaringer, vil det i denne sammenheng være relevant å trekke inn lærernes egen relasjonskompetanse, og å se på hvordan lærernes egne tidligere erfaringer og tilknytningsmønstre kan påvirke hvordan de opplever arbeidet med disse elevene. For å belyse lærernes opplevelser mer konkret, vil jeg i tillegg legge frem Banduras (1977, 1994, 2001, 2006, 2012) teorier om «human agency» og «self-efficacy», som i korte trekk omhandler evne til å påvirke egen situasjon, og forventning om mestring.

2.1 Elever som sliter med å komme inn i lek

Lek er et vidt begrep, og selv om de fleste har en hverdagslig oppfatning av begrepet, finnes det ikke én definisjon på lek som alle enes om, og teoriene på hva lek er, og hvorfor barn leker, er mange (f.eks Garvey, 1979). I dagligtalen omtales gjerne lek som aktiviteter barn gjør alene eller sammen med andre barn, for å underholde seg selv. Bateson og Martin (2013) definerer begrepet «lek» bredt til å omfatte alle aktiviteter som ikke er «seriøse» eller «jobb», og de assosierer derfor lek med noe som hovedsakelig hører barna til (s. 8). Ifølge Garvey (1979) er lek umulig å definere ut ifra «et bestemt sett av handlinger» (s. 14), men karakteriseres av henne som lystbetonte aktiviteter uten noe annet ytre mål enn leken i seg selv. Hun ser lek som spontan og frivillig – den oppstår med andre ord på barnas premisser (Garvey, 1979).

Garvey (1979) skriver om at vanskelighetsgraden av leken barna driver med kan gi en indikasjon på barnets vekst og modning (s. 130). Om barnet ikke klarer å henge med i den stadig mer kompliserte leken, ser hun dette som et tegn på at barnet har en utviklingsmessig vanske (Garvey, 1977). Dette kan være fordi innholdet i leken endrer seg, etter hvert som barna blir eldre. Den går fra det tidlige samspillet med omsorgsgiver fra de er nyfødte, til å handle om å leke med konkreter, til å handle mer om relasjoner mellom barn (Garvey, 1979, s. 16-17) – leken representerer etter hvert den sosiale verden barna vokser inn i. Ifølge Garvey (1979) leker barn mest når de «opplever en dramatisk utvidelse av evnen til forståelse av seg selv, omgivelsene og menneskene rundt seg, [og] systemene for kommunikasjon dem imellom» (Garvey, 1979, s. 9). Ut ifra dette ser det ut som barn som sliter med å komme inn i lek, mangler forståelse av seg selv i samspill med andre – de mangler de sosiale ferdighetene som utgjør sosial kompetanse – som er nødvendig for å henge med i leken.

Sosial kompetanse kan defineres som:

(...) relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap (Ogden, 2015, s. 207)

Mens Ogden (2015) har en bred definisjon på hva sosial kompetanse er, oppsummerer Liv Vedeler (2007) det til å være «effektivitet i sosial interaksjon» (s. 14). Begge definisjonene vektlegger sosial kompetanse som grunnlag for individets evne til interaksjon med andre, både å ta initiativ til og vedlikeholde interaksjon, samt evne å bygge vennskap og løse konflikter (Ogden, 2015; Vedeler, 2007). Sosial kompetanse er med andre ord en viktig komponent for å mestre selvdreven lek med andre barn, spesielt i såkalt rollelek, hvor barna i leken gjerne dramatiserer situasjoner fra voksenlivet. Sosial kompetanse er et overordnet begrep, og for å få tak i hva det helt konkret innebærer, kan det være oversiktlig å se på såkalte «sosiale ferdigheter», som fremstår mer konkret. Gresham og Elliott (1990) deler disse inn i fem ferdighetsdimensjoner: Samarbeid, som omhandler evne til å jobbe sammen med andre for å nå et mål; empati, evne til å se og respektere andres perspektiv; ansvarlighet, det å kommunisere med voksne og vise respekt for eiendeler og arbeid; selvhevdelse, å kunne presentere seg selv, skaffe seg informasjon man trenger for å gjøre det godt; og selvkontroll, som omhandler evnen til blant annet å vente på tur (Ogden, 2015, s. 45). Elever som sliter

med lek, sliter med forskjellige dimensjoner innen sosial kompetanse. Det er med andre ord ikke snakk om en homogen gruppe. Vi finner både de såkalte «stille elevene» og elevene som utviser andre former for «utfordrende atferd» her. Begge kan betegnes som elever som har mindre adekvat sosial kompetanse, og i denne gruppa er det derfor en del som sliter med nettopp det å komme inn i lek. Hva som er grunnen til at de sliter kan være mange, men Bombèr (2007 ref. i Jacobsen, 2016) mener at trygghet er en forutsetning for å kunne få tilstrekkelig læringsutbytte både faglig og sosialt, og mangel på trygghet i lekesituasjonen kan være en av grunnene til at noen sliter med å komme inn i lek. Grunner til at noen barn er tryggere enn andre er flere, det kan ha med både temperament og personlighet å gjøre, samt oppvekst og oppdragelse (Jacobsen, 2016).

Garvey (1979) sier det tidlige samspillet mellom foreldre og barn er en form for lek, men utdyper at barn etter hvert må lære hvordan man leker med andre barn (s. 44). En mulig årsak til at noen barn sliter med å leke med andre barn, kan være at andre barn er vanskeligere å kontrollere og er mindre forutsigbare enn for eksempel fysiske gjenstander og voksne mennesker (1979). Samspill med andre barn krever i større grad at man forstår hva den andre parten ønsker eller tenker, og det krever dermed en annen form for sosial kompetanse å samhandle med andre barn, enn det gjør med voksne, som i større grad tar hensyn. Siden det tidlige samspillet mellom foreldre og barn kan ses på som barns første møte med lek, er det interessant å se på hvordan dette samspillet også kan påvirke barns evne til å komme inn i lek og sosialt samspill med andre barn og voksne senere i livet. Bergin og Bergin (2009) har funnet ut at barns tilknytning til sine omsorgspersoner, påvirker deres sosiale kompetanse gjennom barndommen. Barn med usikker tilknytning har ifølge deres studier, mindre sannsynlighet for å utvikle adekvat sosial kompetanse gjennom barndommen, samt at de er i større risiko for ikke å utvikle vennskap (Bergin & Bergin, 2009, s. 147).

Oppsummert kan vi med andre ord se på elevens manglende lekekompetanse, som et resultat av manglende sosial kompetanse. Evnen til å uttrykke og regulere følelsene sine, kan ses i sammenheng med de sosiale ferdighetene selvhverdelse og selvkontroll (Gresham & Elliot, 1990), og følgelig i sammenheng med eventuelle vansker med å komme inn i lek. Siden vi lærer sosial kompetanse i samspill med blant annet våre foreldre, vil det tidlige samspillet være av betydning for om vi mestrer det å komme inn i lek og sosial interaksjon senere i livet. Jeg kan ikke i denne studien si mye om lærernes sosiale kompetanse, men spørsmål jeg kan stille meg i denne sammenheng, er om hvorvidt lærerne i studien uttrykker trygghet i

egen sosiale kompetanse i møte med elever som sliter med å komme inn i lek, og hvordan påvirker eventuelt dette dem i arbeidet? Snakker lærerne om sin egen kompetanse i sammenheng med elever som sliter med å komme inn i lek?

2.2 Tilknytning og relasjonskompetanse

Ida Brandtzæg, Stig Torsteinson og Guro Øiestad (2016) beskriver muligheten for å bruke tilknytningsteorien som grunnlag for relasjonsarbeid i skolen, og understøtter dermed viktigheten av ikke å neglisjere det barna har med seg av erfaringer fra før av. Det synes derfor relevant å trekke inn tilknytningsteori i denne studien, for bedre å forstå hvem elevene som sliter med å komme inn i lek er, og derved bedre forstå deres læreres erfaringer i møte med dem.

Bowlby (1969/1983) hevder at alle barn knytter seg til sine omsorgsgivere, uavhengig av hvordan foreldrene behandler dem, som en overlevelsesstrategi – barn kan ikke overleve på egen hånd. Barn knytter seg dog på forskjellige måter til sine omsorgsgivere, ut ifra samspillet og responsen de opplever (Ainsworth, 1978 ref. i Killén, 2011). Dersom omsorgsgiver responderer adekvat og er tilgjengelig for barnet, slik at barnet føler seg trygg på at det vil bli beskyttet i alle situasjoner, utvikler barnet trygg tilknytning (Jacobsen, 2016). Et barn med trygg tilknytning er gode på å uttrykke og regulere følelser, og de kan i stor grad gi uttrykk for ønsker, uten at følelsene kommer ut av kontroll (Killén, 2011). Trygge barn er ikke like avhengig av fysisk nærhet som utrygge barn, fordi de er trygge på at omsorgsgiver vil være tilgjengelig ved behov (Killén, 2011). Disse barna er «i stand til å bruke sin(e) omsorgsperson(er) som en trygg base for utforskning og en trygg havn for trøst» (Jacobsen, 2016, s. 130). Dersom barnet ikke føler seg trygg på at omsorgsgiver vil beskytte det, eller når omsorgsgiver ikke responderer adekvat på barnets tilnærminger, vil barnet kunne utvikle ulike former for utrygg tilknytning (Jacobsen, 2016). Barn med utrygg tilknytning utvikler flere forskjellige atferdsmønstre, ut ifra omsorgsgivers respons på deres tilnærminger. Felles for dem er at strategiene de har utvikla for å skaffe seg omsorgspersonens oppmerksomhet, ikke stemmer overens med de strategiene som vil være nyttige for å skaffe seg lekekamerater på skolen, og at de ikke er trygge nok til å utforske i like stor grad som de trygt tilknyttede. De er heller ikke trygge på at omsorgsgiver vil gi omsorg når det trengs – de er rett og slett utrygge i møte med livets utfordringer, fordi de mangler grunnleggende trygghet i relasjonen til omsorgsgiver. Tilknytningen vi har til våre omsorgspersoner påvirker våre indre

arbeidsmodeller – indre representasjoner – av oss selv, våre omsorgsgivere og hva vi kan forvente av både våre foresatte og av andre betydningsfulle forhold senere i livet (Jacobsen, 2016). Om vi har trygg eller utrygg tilknytning til våre omsorgspersoner påvirker følgelig også alle relasjonene våre senere i livet, inkludert relasjoner til klassekamerater som vi ønsker å samspille og leke med. Lærernes tilknytning til sine egne omsorgspersoner vil dermed også påvirke deres indre arbeidsmodeller, og derfor også måten de møter disse elevene på.

Utrygg tilknytning hevdes å være en av hovedårsakene til at barn utvikler relasjonsvansker (Killén, 2011). Barn og unge som har dårlige relasjoner til sine foreldre, vil ha vanskeligere for å knytte bånd med andre, enn det barn med god relasjon til sine foreldre har (Killén, 2013). Befring og Duesund (2012) støtter opp under dette, da de påpeker at relasjonsvansker oppstår som følge av en oppvekst med «lite kjærlig omsorg og tillit og stor mangel på gode modeller» (s. 449). Barn med relasjonsvansker har ikke lært hvordan de skaper gode relasjoner, fordi de i mindre grad har opplevd tillitsfulle, forutsigbare voksne i sin oppvekst. Disse barna har dermed ikke hatt mulighet til å lære adekvat relasjonskompetanse, fordi de ikke har hatt gode rollemodeller å herme etter og få respons fra tidlig i oppvekstfasen.

Relasjonsvansker handler følgelig ikke kun om én type vanske, men kan komme til uttrykk på mange forskjellige måter, blant annet gjennom å slite med å komme inn i lek. Det er heller ikke er én årsak til at relasjonsvansker oppstår (Killén, 2011), ei heller at barn ender opp med å ha vansker for å komme inn i lek. En fellesnevner er forøvrig at relasjonsvansker kommer som et resultat av læringsbetingelsene barnet har hatt i oppveksten (Befring & Duesund, 2012, s. 464). Ogden (2015) omtaler relasjonskompetanse til å være det tilnærmet det samme som sosial kompetanse, og også denne formen for kompetanse læres gjennom hele livet (Killén, 2013). I tillegg til at relasjonskompetanse er en forutsetning for at vi skal kunne samhandle (eks. leke) med andre, er det også «avgjørende for selvbildet og for følelsen av å være inkludert eller ekskludert» (Holmen, 2016, s. 183). Barn som sliter med å komme inn i lek, står følgelig i fare for å få et svekket selvbilde, samt føle mindre tilhørighet i klassen de går i. Barn som sliter med å komme inn i lek lager seg sosiale mestringsstrategier for å takle skolehverdagen (Vedeler, 2007, s. 16). Mens noen trekker seg tilbake for å unngå avvisning og nederlag i lekesituasjonen, reagerer andre høyløst eller med å bryte inn i andres lek, i håp om å få innpass, eller for å ødelegge fordi innpass ikke fant sted. Felles for strategiene elever som sliter med å komme inn i lek bruker, er at de er lite hensiktsmessige.

Tilknytningen til en nær omsorgsperson i sped- og småbarnsalder, muligens opp til åtte-ti års alder, er relasjonsspesifikk, det vil si at barnet kan ha ulike tilknytningsmønstre til ulike omsorgspersoner. Tilknytningsvansker må derfor sees som relasjonelle, og en lærer vil derfor kunne være en betydningsfull tilknytningsperson spesielt for barn som sliter (Jacobsen, 2016, s. 125-126).

Som det fremkommer i sitatet, er tilknytningen til en nær omsorgsperson relasjonsspesifikk. Det vil si at et barn som har utrygg tilknytning til eksempelvis mor, kan ha trygg tilknytning til en annen omsorgsgiver. Dette betyr at lærere kan kompensere for den utrygge tilknytningen barnet har til sine omsorgsgivere i hjemmet. En trygg tilknytning til eleven er viktig for å kunne være deres signifikante andre, og for å forhindre at barnet selv utvikler uheldige indre arbeidsmodeller (Killén, 2011). Lund (2012) påpeker viktigheten av at skolen kompenserer for eventuelt dårlig tilknytning til omsorgspersoner i hjemmet, ved at læreren er en signifikant annen for eleven. For å kunne bli en signifikant annen, må man først skape en trygg tilknytning til barnet. Vi må også kunne se barnet i sammenheng – altså prøve å forstå hvordan de opplevelsene barnet har med seg hjemmefra påvirker både atferd og læring i skolen (Lund, 2012). Dette er nok også det Brandtzæg et al. (2016) ønsker å fremheve, når de trekker tilknytningsteorien inn som nyttig når man jobber med relasjonsarbeid i skolen – og de mener trygge elever klarer seg bedre, både faglig og sosialt. Dette understøttes også av Jacobsen (2016) som legger frem at barn med trygg tilknytning har lettere for å mestre skolens utfordringer, blant annet fordi de bekymrer seg mindre og er trygge på at lærere og medelever ikke vil dem vondt. Det første man derfor burde gjøre for å hjelpe barn som sliter med å skape relasjoner til andre, vil derfor være å skape en god relasjon og en trygg tilknytning til eleven. Det vil her være relevant med adekvat relasjonskompetanse.

Oppsummert har tilknytningen vi har til våre omsorgsgivere betydning for hvordan vi opplever og mestrer skolehverdagen, både faglig og sosialt. Tilknytningen påvirker vår sosiale kompetanse og relasjonskompetanse, og har følgelig betydning for hvordan vi evner å samhandle adekvat med andre mennesker, herunder om elever klarer å komme inn lek med medelever. Elever som sliter med lek vil kunne tjene stort på å utvikle sine sosiale ferdigheter, slik at deres lekekompetanse også øker. Ut ifra tilknytningsteorien (Bowlby, 1969/1983) og teorien om indre arbeidsmodeller (Jacobsen, 2016), synes det at lærere står i en god posisjon til å kompensere for eventuell utrygg tilknytning mellom elev og

omsorgsgiver, i møte med elever som sliter med å komme inn i lek. Det kan være interessant å se nærmere på om lærerne i denne studien ser på seg selv som en «trygg havn» (Bowlby, 1969/1983), og om de ser sin relasjon til elevene som en erstatning for utrygg tilknytning til elevenes omsorgspersoner. I så fall hvordan oppleves det for dem? Føler lærerne at elevene knytter seg veldig til dem i mangel på «muligheten» til å knytte seg til medelever?

2.3 Betydningen av god relasjonskompetanse hos lærerne

Ifølge Ogden (2012) er god klasseledelse «lærerens kompetanse i å holde orden og skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter i samarbeid med elevene» (s. 17). Det kjennetegnes av gode rammer, forutsigbare dager, og en lærer med omsorg, forståelse og genuin interesse for sine elever (Damsgaard & Eftedal, 2014). Om vi ser på det Killén (2013) mener er ingredienser i et godt foreldreskap, kan vi se at dette er de samme ingrediensene som trengs for god klasseledelse. For elever som ikke har opplevd forutsigbarhet, rammer og god omsorg i sin oppvekst, vil dette være av spesiell betydning, da deres innlærte forventninger om uforutsigbarhet utfordres.

For bedre å kunne forstå hvorfor relasjonskompetanse er relevant for denne studien, synes jeg det er nødvendig å redegjøre for hva relasjoner og kompetanse innen relasjoner egentlig består i. Juul og Jensen (2003) beskriver relasjoner som interpersonelle prosesser, og deler de interpersonelle prosessene i to dimensjoner, innholdsdimensjonen – *hva* vi gjør eller snakker om, og prosessdimensjonen – *hvordan* vi gjør det eller snakker om det. I skolesammenheng utgjør innholdsdimensjonen gjerne de skolefaglige aktivitetene, det vil si innholdet i aktivitetene, for eksempel aktiviteten «stilskriving» i faget norsk. Prosessdimensjonen vil representere metoden eller måten læreren velger å legge frem oppgaven for elevene på, hvordan det undervises i temaet, og også alt det mellommenneskelige som skjer i løpet av tiden opplegget foregår. Det er med andre ord i prosessdimensjonen vi finner blant annet følelsene til elevene. Siden alle elever (og lærere) er forskjellige betyr dette at innholdsdimensjonen kan påvirke prosessdimensjonen, for eksempel hvis «Lars» hater å skrive stil. Når Lars misliker den forestående oppgaven, vil dette kunne påvirke hvordan han tar fatt på oppgaven, og også hvordan han velger å opptre i klasserommet mens opplegget foregår. Her er lærerens evne til å plukke opp elevenes innstillinger og følelser viktig for å kunne motivere elevene til å jobbe så godt de kan, og for å kunne presentere stoffet på en best mulig måte for å få med flest mulig elever. Dette krever såkalt relasjonskompetanse, som av

Killén (2012) defineres som vår evne til å etablere kontakt med andre mennesker på en slik måte at de føler seg respektert og ivaretatt (s. 44). Lærerens relasjonskompetanse vil med andre ord være relevant for å motivere Lars til videre arbeid med å skrive stil, fordi læreren ved å vise for eksempel forståelse for at Lars synes det er vanskelig eller kjedelig, likevel kan få han til å skrive noe. Dersom læreren ikke tar hensyn til prosessdimensjonen i klasserommet står han i fare for at elever ikke klarer å mestre den faglige utfordringen de står overfor. Dette understøttes av Bombèr (2007 ref. i Jacobsen, 2016), som forteller om viktigheten av at læreren klarer å regulere elevenes følelser på en sån måte at de føler seg verdifull i seg selv, uavhengig av hvordan de gjør det faglig. Dette kan gjøre at eleven ikke blir så frustrert i møte med oppgaver de synes er vanskelige, og på denne måten frigis ressurser til å lære i eleven (Bombèr, 2007 ref. i Jacobsen, 2016). Juul og Jensen (2003) trekker frem at innholdsdimensjonen har fått mest plass i skolen, historisk sett. Det ovennevnte kan dog tyde på at et utelukkende fokus på innholdsdimensjonen er mot sin hensikt, da blant annet følelsesregulering i prosessdimensjonen er nødvendig for høyest mulig mestring hos elevene.

Spurkeland (2012) definerer relasjonskompetanse til å være nært det Ogden (2015) definerer som sosial kompetanse, ved å omtale relasjonskompetanse til å være «ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker» (s. 63). Siden det i skolesammenheng foregår en samhandling både mellom lærer-elev, og mellom elev-elev, vil dette si at lærernes og elevenes relasjonskompetanse påvirker hvor god samhandlingen dem imellom blir. Når dette er sagt er det lærerens ansvar å få relasjonen mellom seg selv og eleven så god som mulig (Lund, 2012). Lærerens relasjonskompetanse er derfor svært viktig for elevenes trivsel og mestring i skolen.

Lærere er i dag med elevene sine like mye som elevene er med sine foreldre, om ikke mer (Liland, 2014). Skolen kan dermed hevdes å ha en oppdragerrolle, uavhengig av om lærere vil ta på seg dette ansvaret eller ikke (Liland, 2014). Lærere kan omtales som både rollemodeller og oppdragere, og jo mer klar over dette lærere er, jo mer kan de jobbe med seg selv og sin praksis for å være gode forbilder (Duesund, 2014). Dette er spesielt viktig for å forebygge ytterligere vansker hos barn med relasjonsvansker, herunder elever som sliter med å komme inn i lek. Dette fordi relasjonskompetanse er noe man utvikler i samhandling med andre, og ved å observere og imitere voksne, står lærere i en god posisjon til å avhjelpe

relasjonsvansker hos barn, ved å være gode forbilder (Ogden, 2015). Lærerens relasjonskompetanse vil dermed kunne være avgjørende i arbeidet med å forebygge ytterligere vansker hos barn som sliter med lek. Dersom læreren selv ikke har god relasjonskompetanse, kan han heller ikke gå frem som et godt eksempel for elevene, og han eller hun vil ha vanskeligere for å skape en god og trygg relasjon til barnet, og det vil følgelig også være vanskeligere for læreren å hjelpe eleven inn i lek. Lærernes egen tilknytning til sine omsorgsgivere, og deres relasjonskompetanse vil i tråd med det ovennevnte, kunne påvirke deres evne til å forstå og identifisere situasjoner hvor elever sliter med å komme inn i lek med andre elever.

Oppsummert kan vi se at læreres klasseledelse er viktigere for mer enn å holde ro i klasserommet. Siden god klasseledelse fordrer omsorg og forståelse for elevene (Damsgaard & Eftedal, 2014; Ogden, 2012), betyr dette at god klasseledelse krever lærere med god relasjonskompetanse. Lærerens evne til å skape gode relasjoner til elevene er viktig for både faglig og sosial utvikling. Historisk sett har likevel den faglige innholdsdimensjonen fått mest plass i skolen (Juul & Jensen, 2003). Spørsmålet i denne omgang blir om lærerne i denne studien evner å gi det mellommenneskelige og sosiale nok plass, eller om det faglige fortsatt overskygger arbeidet lærerne gjør? Klarer lærerne å prioritere det sosiale (herunder lekekompetanse) for elevene, eller overstyres de av den faglige innholdsdimensjonen?

2.4 Human agency og self-efficacy

Albert Bandura blir kalt den sosialkognitive teoriens far. Den sosial kognitive teorien ser på mennesker som aktive deltakere i egne liv, hvor de både påvirker og blir påvirket av sine omgivelser (Bandura, 2001). «Agency» henvender seg til intensjonelle handlinger (Bandura, 2001, s. 6). Banduras begrep «human agency», blir av Skaalvik og Skaalvik (2003) oversatt til «agent i eget liv», og omhandler menneskets evne til å bruke sine indre personlige faktorer til å møte miljøet på en slik måte at man klarer å handle hensiktsmessig for å nå gitte mål (Bandura, 2001, s. 6). Som agent i eget liv opptrer man med andre ord intensjonelt, med full viten om at man selv er i førersetet av sitt eget liv. Som agent må man selv handle på måter som gjør livet meningsfullt for den enkelte.

Agency handler om menneskers evne til å ta valg som påvirker deres liv. «To be an agent is to influence intentionally one's functioning and life circumstances» (Bandura, 2006, s. 164).

Vi kan altså påvirke våre liv i stor grad ved å ta gode tilsiktede livsvalg. Dette betyr ikke at vi kan gjøre hva vi vil når vi vil, ei heller at vi er utelukkende ansvarlige for utfall av eget liv, da våre liv er påvirket av sosiale strukturer og miljø. Det betyr likevel at vi i stor grad kan påvirke våre omgivelser ved å endre måten vi selv opptrer og reagerer på.

Den sosial kognitive teorien skiller mellom tre typer agency: *Personlig, proxy og kollektiv* (Bandura, 2001, s. 13). Dagliglivets gang krever, ifølge Bandura (2006), en blanding av alle disse typene for agency. Personlig agency er handlinger hver og en av oss utfører individuelt, for å kunne fungere best mulig. På en del områder i livet er det likevel slik at vi som enkeltmennesker ikke har direkte kontroll over det som skjer, til tross for at det påvirker livene våre. For å hankses med eller få det som vi ønsker på disse områdene, bruker vi gjerne det Bandura (2006) omtaler som proxy agency, som omhandler vår evne til å påvirke mennesker som er i posisjon til å gjøre endringer på områder som man ikke er i stand til å direkte påvirke selv. Proxy agency handler med andre ord om å la andre handle på vegne av en selv, når en selv ikke er i stand til å handle. Bandura (2006) argumenterer for at ingen av oss kan leve helt uavhengig av andre, og sier at mange av de tingene vi streber etter i livet, kun er oppnåelig om vi samarbeider med andre. Det er her kollektiv agency kommer inn, og omhandler hvordan vi mennesker går sammen for å nå et ønsket mål (Bandura, 2006).

Ifølge Bandura (2001, s. 6) er spesielt de fire områdene *intensjonalitet, evne til å se for seg fremtiden, selvregulering og selvrefleksjon* viktige elementer i human agency. For å kunne være agent i eget liv, er man altså nødt til å handle intensjonelt (Bandura, 2001, s. 6). Det kan for eksempel bety at du går til lesesalen hver dag (handling) for å få A på eksamen (intensjon). At man handler med intensjon om å oppnå noe, betyr dog ikke at man får det utfallet man ønsker. Det kan for eksempel tenkes at handlingen å sitte hver dag på lesesalen fører til en overarbeidet hjerne, som i seg selv hindrer personen å oppnå god karakter på eksamen. Handlingen førte altså ikke planlagt utfall. For i større grad å kunne planlegge handlinger som fører til ønsket resultat, er det andre området – å se for seg fremtiden – viktig. For å opprettholde motivasjon til å utføre intensjonelle handlinger, er det å se for seg fremtiden av avgjørende betydning (Bandura, 2001, s. 7). Om du ikke klarer å se for deg at å lese jevnt og trutt vil gi deg gode karakterer på eksamen, vil det også være vanskelig å motivere seg til nettopp det. Det tredje området er selvregulering, og handler om vår evne til å tilpasse handlingene vi har valgt oss underveis på veien mot målet (Bandura, 2001, s. 8). Dette kan for eksempel innebære å gå fra å være på lesesalen syv dager i uka, til å være der

seks dager i uka, når man innser at hodet ikke har kapasitet til å lese pensum hver dag, eller at man setter seg delmål underveis, for å kunne holde motivasjonen oppe over lengre tid. Det er også inn under selvregulering Bandura (2001) presenterer menneskets moralske overveielser, hva som anses som riktig og galt i gitte situasjoner (s. 9). Det fjerde og siste området er selvrefleksjon, som omhandler menneskers evne til å reflektere over seg selv og de målene man har satt seg, meningen med målene de har satt seg, og senere også over resultatene av handlingene som skulle føre til målet.

Sentralt i det å være agent i eget liv, er det Bandura (2001) kaller *percieved self-efficacy* (s. 10), bedre kjent ved forkortelsen «self-efficacy». Direkte oversatt «opplevd selv-effekt», men i mer forståelig forstand oversatt av Skaalvik og Skaalvik (2013) til «mestringsforventning». Altså refererer begrepet til et individs tro eller forventning til egen evne og mulighet til mestring i møte med en spesifikk oppgave eller situasjon. En av grunnene til at mestringsforventning er viktig, er at hvorvidt vi tror vi vil klare oppgaver eller ikke, påvirker valgene vi gjør, om vi tar på oss en oppgave, innsatsen vi legger inn og også hvor utholdende vi er når oppgaven blir vanskelig eller krevende (Bandura, 1977; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Mestringsforventningene påvirkes ifølge Bandura (1994) blant annet av hvordan vi sammenligner oss med andre. Om vi ser at de vi sammenligner oss med, klarer en oppgave, kan vi tenke «om hun får det til, får jeg det til også». Slike opplevelser kalles *vikarierende erfaringer*, og er altså en kilde til mestringsforventning. Hvilke tilbakemeldinger, reaksjoner og støtte vi får fra andre er også av betydning. Vi kan altså motiveres av såkalt «pep talk» eller *verbal overtalelse* som Bandura (1994) kaller det – av den enkle grunn at mestringsforventning kan øke ved at noen overbeviser deg om at du kan klare noe. Den viktigste kilden til mestringsforventning er dog tidligere mestringserfaringer med den ovennevnte oppgaven, såkalte *autentiske mestringsopplevelser* (Bandura, 1994). Om vi har hatt direkte opplevelse av å mestre en lik eller tilnærmet lik situasjon før, vil forventningen om mestring være høyere, enn om vi ikke har opplevd mestring på det gjeldende området før. Mestringsforventningene våre påvirker altså om vi tenker positivt eller negativt, og om vi velger å ta på oss en oppgave eller ikke. Det er større sannsynlighet for at vi tar på oss en oppgave om vi tror vi kommer til å få den til, enn om vi tror vi ikke får den til. Samtidig er det større sannsynlighet for at vi faktisk mestrer den forestående oppgaven om vi tror at vi får den til før vi tar fatt på den (Bandura 1977, s. 191; Bandura, 2001, s. 10-11).

Oppsummert kan mennesker ifølge den sosial kognitive teorien påvirke sitt liv ved å ta hensiktsmessige livsvalg (Bandura 2001, 2006). Mennesker som har stor tiltro til at de kan oppnå det de ønsker med sine handlinger, vil også ha større innflytelse på sitt eget liv, enn mennesker som ikke tror de har stor innflytelse på eget liv (Bandura 2001, 2006). Som det fremkommer av delkapitlet, kommer økt mestringsforventning som a) et resultat av gjentatte opplevelser av mestring på det gitte området, b) ved at vi ser at andre – som vi sammenligner oss med – får det til, eller c) når andre oppmuntrer oss og minner oss på hva vi har fått til tidligere eller er i stand til å gjøre (Bandura, 1977, s. 191). I denne sammenheng kan det være relevant å spørre: Gir lærerne i denne studien uttrykk for mestringsforventning i møte med elever som sliter med å komme inn i lek? Kan det tenkes at eventuelle mestringserfaringer eller fravær av slike erfaringer kan ligge til grunn for mestringsforventninger? Kan det være at lærernes arbeid med disse elevene, påvirkes av eventuelle egne opplevelser av å være agent i eget liv?

3 Metode

Ordet metode kommer av de greske ordene «meta» (etter) og «hodos» (vei). Vi kan dermed tolke ordets betydning til å være noe sånt som «å følge en vei mot et mål» (Metode, 2018). Metoden man velger er med andre ord den veien man velger å gå, for å komme til målet. I min studie, handler dette om hvordan jeg har jobbet for å finne (veien til) svaret på min problemstilling: «Hvilke erfaringer har fem lærere på første- og andretrinn i arbeidet med elever som sliter med å komme inn i lek?». Ordboksdefinisjonen av ordet i bokmålsordboka er dog «systematisk fremgangsmåte». Metoden skal med andre ord hjelpe forskeren å strukturere arbeidet sitt, for å gjøre veien til målet så problemfri som mulig. Siden forskning fordrer systematikk (Kleven, 2014a; Thagaard, 2013; Tjora, 2017), vil jeg i dette kapitlet synliggjøre hvordan jeg har jobbet systematisk på veien mot målet. Jeg vil gi en kort begrunnelse for valg av kvalitativ metode og intervju som datainnsamlingsstrategi, før jeg presenterer studiens deltakere. Deretter vil jeg gi en grundig fremstilling av forskningsprosessen, fra planlegging av intervju, til gjennomføring, transkripsjon, analyse og presentasjon av empiri. Avslutningsvis i kapitlet vil jeg drøfte studiens kvalitet, herunder egen forforståelse og etiske refleksjoner.

3.1 Kvalitativ metode

Metoden man velger å bruke i et forskningsprosjekt, avhenger av hva man ønsker å undersøke eller finne ut (Tjora, 2017). Ifølge Thagaard (2013) er den viktig målsetning i kvalitativ forskning å få innsikt i og en forståelse av sosiale fenomener. Siden læreres erfaringer med å møte elever som sliter med lek, er et sosialt betinget fenomen, anså jeg en kvalitativ innfallsvinkel å være mest adekvat for min studie. Dette er blant annet grunnet i at kvalitativ forskning gjerne kjennetegnes av at man undersøker deltakernes erfaringer, holdninger, tanker og opplevelser (Dalen, 2011; Tjora, 2017). For å få best innblikk i deltakernes erfaringer inntar man gjerne et såkalt emisk perspektiv – det vil si at man prøver å forstå hvordan deltakerne oppfatter verden, ut ifra deres eget perspektiv (Guðmundsdóttir, 2011). Kvalitativ forskning gir oss gjerne mulighet til å få en dypere forståelse av et fenomen, både fordi man med en slik innfallsvinkel gjerne har en fysisk nærhet til dem eller det man studerer, og fordi kvalitative forskningsdesign gjerne er mer fleksible (Kleven, 2014a, s. 19), enn kvantitative design. Et fleksibelt design er relevant, fordi jeg er interessert i læreres erfaringer knyttet til et fenomen – blant annet hva de tenker og føler, og hvordan de handler i

møte med elever som sliter med å komme inn i lek. Siden jeg på forhånd ikke kunne vite hvilke erfaringer og opplevelser lærerne kom til å ha, var det for meg nyttig å velge en metode som var fleksibel. Slik stod jeg i mindre fare for å gå glipp av viktige og interessante erfaringer som jeg ikke på forhånd kunne vite at fantes, enn tilfellet kanskje ville vært ved å ha et mindre fleksibelt design.

3.2 Intervju som forskningsmetode

Intervju er ifølge både Tjora (2017) og Thagaard (2013) en av de mest brukte fremgangsmåtene innen kvalitativ forskning. Metoden er ifølge Thagaard (2013) spesielt gunstig å bruke når man ønsker å få innblikk i personers egne opplevelser og erfaringer. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er det kvalitative forskningsintervjuets formål å forstå intervjupersonens erfaringer, ut ifra sitt eget ståsted. Da jeg var ute etter nettopp det å få innsikt i læreres erfaringer, fra deres perspektiv, fremstod intervju mest hensiktsmessig for denne studien. Intervjuet syntes derfor å være mer relevant enn eksempelvis observasjon, fordi man i observasjon i større grad får innblikk i hvordan personer samhandler og interagerer, heller enn hvordan de erfarer denne samhandlingen (Thagaard, 2013). Siden jeg ikke var ute etter hva lærerne gjør eller hvordan de handler og samhandler direkte, men hvordan de erfarer og opplever dette arbeidet og hvordan det påvirker dem, anså jeg intervjuet som mest relevant for problemstillingen.

Intervjuer kan ha forskjellig form, alt ettersom hva som er studiens formål. På den ene siden har man det helstrukturerte intervjuet, hvor intervjueren leser spørsmål direkte av et fastsatt intervjuoppsett, mens man på den andre siden har det helt ustrukturerte intervjuet, hvor lite eller ingenting er fastsatt på forhånd, og intervjuet på mange måter kan ligne på en vanlig samtale (Kvale & Brinkmann, 2015). For mitt vedkommende ville ingen av disse være helt passende. Det helstrukturerte ville kunne føre til at jeg gikk glipp av viktig informasjon om lærernes erfaringer, fordi jeg ikke ville ha hatt mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål, mens jeg ved et helt ustrukturert intervju kunne stå i fare for å ikke klare å få intervjuet i gang eller å følge opp interessante temaer som dukker opp, godt nok. For å kunne ivareta enn viss grad av struktur, slik at jeg som intervjuer skulle føle meg tryggere i situasjonen og ha noe å støtte meg på i løpet av intervjuet, valgte jeg en hybrid mellom disse to formene, det såkalte semistrukturerte forskningsintervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2017). I det semistrukturerte intervjuet er målet ifølge Kvale og Brinkmann (2015), å skape en «situasjon

for en relativt fri samtale som kretser rundt noen spesifikke temaer som forskeren har bestemt på forhånd» (s. 113). Det å ha satt opp noen temaer og spørsmål på forhånd gjorde at jeg i større grad slapp bekymring rundt å holde samtalen i gang, fordi jeg hadde noe å støtte meg på underveis, gjennom en såkalt intervjuguide, som jeg vil gå nærmere inn på nedenfor. Slik slapp jeg å bli usikker i intervjusituasjonen, om deltakere for eksempel viste seg å ikke være særlig snakkesalige på egen hånd.

Ved å benytte meg av semistrukturert intervju som forskningsmetode, stod jeg også i posisjon til å kunne oppklare eventuelle uklarheter eller misforståelser underveis (Dalen, 2011), samt at en slik direkte kontakt mellom den som intervjuer og den som intervjues, gjør det mulig å følge opp eventuelle interessante temaer som ikke var satt opp på forhånd – slik ble selve forskningsprosessen preget av både fastsatte rammer, men også en viss form for spontanitet, i det at man i intervjusituasjonen kan velge å la intervjuet gå i en annen retning enn det man hadde sett for seg på forhånd (Thagaard, 2013). Hvordan intervjuet vil utspille seg og hva som kommer frem, er intersubjektivt i den forstand at det avhenger av samspillet mellom intervjuer og intervjupersonen, samt konteksten intervjuet utføres i (Kvale & Brinkman, 2015; Thagaard, 2013; Tjora, 2017).

3.3 Utforming av intervjuguide og gjennomføring av prøveintervju

Det kvalitative semistrukturerte forskningsintervjuet baseres på en utarbeidet intervjuguide, som tar utgangspunkt i forhåndsbestemte temaer (Dalen, 2011). Siden et semistrukturert intervju – som det ligger i ordet – er delvis strukturert, vil intervjuguiden være relativt detaljert, samtidig som den gir rom for spontanitet når uforutsette spennende og relevante temaer dukker opp underveis (Dalen, 2011).

Da jeg utarbeidet intervjuguiden tenkte jeg mye på hvordan spørsmålene ble utformet. Det var viktig for meg å stille spørsmål på en måte som ikke ville gjøre lærerne ukomfortable, samtidig som jeg måtte stille dem på en slik måte at jeg kunne få tilstrekkelig med informasjon fra dem (Dalen, 2011). Noe av det vanskeligste med utforming av intervjuguide, var å komme frem til spørsmål som ikke la føringer for lærernes utsagn. Jeg prøvde å unngå å ha for mange hypoteser på forhånd, samtidig som jeg var avhengig av å ha noen tanker i bakhodet, for å kunne få svar på det jeg var ute etter.

For å ufarliggjøre intervjusituasjonen, valgte jeg å starte med noen enkle spørsmål, så lærerne kunne få «kommet litt i gang», noe som er veldig vanlig i semistrukturerte intervjuer (Dalen, 2011). Enkle spørsmål kan gjøre deltakerne mer komfortable i situasjonen, og det kan dermed være enklere for dem å svare også på de spørsmålene som kanskje er av vanskeligere og mer personlig art. Jeg fikk inspirasjon til hvordan jeg burde stille spørsmål fra blant annet Dalen (2011) og Kvale og Brinkmann (2015). De anbefaler å stille spørsmålene på en måte som gir deltakeren mulighet til å fortelle fritt om sine erfaringer. Spørsmålene ble derfor stilt på en relativt åpen måte, slik at lærerne skulle stå i posisjon til å fremheve det de mente var viktig å få frem. For å få frem lærernes spontane tanker om lek, startet jeg, etter en kort introduksjon, med et introduksjonsspørsmål som hadde som mål å få frem lærernes umiddelbare tanker i relasjon til elever som sliter med å komme inn i lek. Kvale og Brinkmann (2015) mener slike spørsmål kan få frem det deltakerne selv anser som viktige elementer ved fenomenet som undersøkes. Videre ønsket jeg å finne en logisk oppbygning på resten av intervjuguiden, og bestemte meg derfor for å presentere spørsmålene i guiden i tidsmessig logisk rekkefølge. Dette var for å gjøre det enklere for deltakerne å fortelle om sine erfaringer, da de kunne presentere sine erfaringer med elevene i mer eller mindre kronologisk rekkefølge, i den grad det er mulig. Jeg gjorde også dette for å sikre innblikk i lærernes erfaringer fra de først får mistanke om at et barn sliter med å komme inn i lek, og til de eventuelt igangsetter av tiltak og oppfølging. I hver bolk med spørsmål begynte jeg med spørsmål som «Kan du fortelle meg litt om perioden etter den tidlige oppdagingsfasen», for etterpå å følge opp med spørsmål som ville kunne gi mer utdypende svar, eksempelvis: «Hva synes du har vært utfordrende med tanke på deg selv i denne situasjonen?». For å oppmuntre deltakerne til å svare mest mulig utfyllende, stilte jeg i tillegg oppfølgingsspørsmål av typen «Kan du fortelle mer om det?» og «Hvordan var dette for deg?». Etter intervjuene innså jeg nettopp disse oppfølgingsspørsmålene var svært viktige, da det gjerne var på disse spørsmålene lærerne uttrykte erfaringer og opplevelser på et dypere nivå. Det var her det gikk opp for meg hva Kvale og Brinkmann (2015) mente, når det gjelder hva som skiller den gode intervjueren, fra den mindre gode. Utviser man stor sensitivitet og klarer å fange essensen og det interessante i lærernes utsagn, klarer man i større grad å følge opp, og man vil få et større empirisk grunnlag og et bedre utgangspunkt for videre arbeid (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette var også en av erfaringene jeg gjorde meg under prøveintervjuet – at jeg måtte være flinkere til å stille nettopp slike oppfølgende spørsmål for å få deltakerne til å svare mest mulig utfyllende. I intervjuguidens siste del avrundet jeg med oppsummerende og avsluttende spørsmål. Her

var det meningen at intervjupersonene skulle få mulighet til å fortelle ting de eventuelt ikke hadde fått sagt underveis, slik at de i etterkant skulle føle seg «ferdige», og slippe å føle de ikke fikk uttrykt seg godt nok.

Etter å ha utarbeidet en intervjuguide, avtalte og gjennomførte jeg et prøveintervju med ei venninne, som er lærer. Hun jobber selv i barneskolen, og har hatt erfaringer med elever som sliter med å komme inn i lek. Å utføre prøveintervju med henne ville derfor kunne gi meg en pekepinn på hva som eventuelt burde endres i intervjuguiden, samt gi meg et inntrykk av hvilke svar jeg kunne forvente på spørsmålene jeg stilte. Jeg innså her, som nevnt, blant annet at jeg kunne bli flinkere på å stille oppfølgingsspørsmål, samt at jeg gjorde om på måten noen av spørsmålene ble stilt. På bakgrunn av informasjonen jeg fikk under prøveintervjuet, og de tilbakemeldingene jeg fikk i etterkant, ble den endelige guiden utvikla (vedlegg 1).

3.4 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført i februar 2018. Med tanken om at rammen rundt intervjuet, ville kunne ha avgjørende betydning for hvilken kunnskap som produseres (Kvale & Brinkmann, 2015), var det viktig for meg å prøve å skape et så trygt miljø som mulig for deltakerne. Jeg ville gjøre det enklest mulig for dem å stille opp, og de fikk dermed velge både tid og sted for intervjuet. Samtidig som dette ville gjøre det enklere for deltakerne å delta, ville det også kunne ha betydning for tryggheten til lærerne i situasjonen. Alle intervjuene endte opp med å foregå på lærernes respektive skoler, i et lukket rom. Det positive med at intervjuene foregikk nettopp på lærernes egne arbeidsplasser er tanken om at 1) Lærernes tilhørighet og kjennskap til stedet, kan gjøre at de føler seg tryggere i situasjonen, 2) det at intervjuene blir foretatt på skoler (deltakernes respektive arbeidsplasser), vil kunne gjøre det enklere for lærerne å reflektere rundt temaer som har med nettopp skolen å gjøre. Når intervjuene i tillegg foregikk bak lukkede dører, kunne lærerne bekymre seg mindre for konfidensialitet overfor elevene det eventuelt ble snakket om, samt at det ble minimalt med forstyrrelser under selve intervjuet. Lite bakgrunnsstøy var også viktig med tanke på lydopptak (Kvale & Brinkmann, 2015).

Under intervjuet benyttet jeg meg altså av en lydopptaker. Dette var blant annet fordi jeg ønsket å være mest mulig til stede i situasjonen, uten å måtte bruke tid på å for eksempel skrive ned det lærerne sa. Ved å bruke lydopptaker fikk jeg mulighet til å fokusere

utelukkende på intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015), og det ble enklere for meg å følge opp temaer lærerne tok opp, samt å komme med relevante oppfølgings spørsmål. En annen fordel med lydopptak var muligheten til å høre gjennom intervjuet flere ganger etter intervjuet hadde funnet sted. Slik ble det enklere å fange essensen i intervjuene, i etterkant, samt at lydopptaket gjorde det enklere å huske hvordan for eksempel deltakernes kroppsspråk var, under intervjuet, fordi jeg under lyttinga kunne se for meg situasjonen, i større grad enn jeg kunne gjort dersom jeg kun hadde tatt notater. En annen fordel var at jeg, da jeg hørte gjennom opptakene etterpå, la merke til ting jeg ikke la merke til i selve intervjusituasjonen, og jeg fikk slik sett mer ut av intervjuene også innholdsmessig, fordi jeg kunne høre dem om igjen. Jeg var dog bekymret for om deltakerne ville bli så fokusert på opptakeren under intervjuet at de ville være påpasselig med hva de sa, men i selve intervjusituasjonen la jeg ikke merke til det.

3.5 Utvelging og presentasjon av deltakerne

Da jeg i januar 2018 skulle finne deltakere til mitt prosjekt, så jeg det mest formålstjenlig å benytte meg av et strategisk utvalg (Thagaard, 2013), altså et utvalg jeg velger på bakgrunn av studiens formål. Deltakerne ble dermed valgt fordi de med stor sannsynlighet ville ha de erfaringene jeg var ute etter å få innblikk i (Tjora, 2017). Siden jeg i min problemstilling spør om læreres erfaringer rundt et tema, var det naturlig å spørre nettopp lærere om å delta i studien. Ideelt sett ønsket jeg på forhånd en fordeling med både nyutdannede lærere, og lærere med mer erfaring, samt at jeg ønsket deltakere av begge kjønn. Siden jeg i denne studien var på søken etter læreres erfaringer med elever som sliter med å komme inn i lek, var utvalgs kriteriene mine i første omgang at deltakerne måtte være lærere, og at de jobber eller har jobbet som kontaktlærere på barneskolen. Dette var viktig for at jeg skulle finne ut hvordan selve arbeidet med disse elevene er, og hvordan de klarer å balansere ønsket om å hjelpe elevene som sliter med lek og sosialt samspill, og samtidig overholde kravet om at de skal lære elevene fag. Jeg hadde samtidig et mål om at deltakerne skulle ha erfaring fra første- eller andretrinn, ettersom min erfaring er at elever som sliter med å komme inn i lek med jevnaldrende ofte velger å leke med yngre barn, noe som er vanskeligere å få til når man er blant de yngste på skolen. Det viste seg dog at jeg ikke hadde tenkt godt nok gjennom utvalgs kriteriene for studien min, da jeg endte opp med en deltaker uten lærerutdanning, men som jobba som kontaktlærer. Siden jeg anså det relevant å studere lærere som er spesifikt utdannet til å håndtere lærerjobben, måtte jeg her gå inn å og sette tydeligere kriterier for mitt

utvalg. Kriteriene jeg baserte mitt utvalg på ble derfor satt til å være lærere som enten har hatt eller som har kontaktlæreransvar, og som har tatt lærerutdanning.

Når det gjelder utvalgsstørrelsen, mener blant annet Thagaard (2013) at dette avgjøres av et såkalt metningspunkt. Dette betyr i korte trekk at man må ha nok deltakere til at man kan si at man har fått svar på det man spør om (Kvale & Brinkmann, 2015). Hvor mange deltakere man trenger, er dermed avhengig av problemstilling og formål med studien (Kvale & Brinkmann, 2015). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan det i kvalitativ forskning være fordelaktig å ha relativt få intervjuer, slik at man kan bruke mest tid på selve analyseprosessen. Thagaard (2013) understøtter dette ved å poengtere at utvalget ikke må være større enn at etterarbeidet blir overkommelig. Siden denne studien finner sted innenfor rammen av en masteroppgave, bestemte jeg meg på forhånd for at mellom 4-6 deltakere burde være mulig å gjennomføre. Jeg kunne selvfølgelig ha valgt å ha flere intervjuer, men tenkte det ville være mer matnyttig å analysere få intervjuer grundig, enn å analysere mange intervjuer overfladisk. Rekrutteringsprosessen startet med at jeg formulerte en mail til mennesker i mitt nettverk, som jeg tenkte kjente lærere som kunne være interesserte i å stille til intervju. Disse tok så kontakt med aktuelle kandidater for meg, og jeg fikk kontaktopplysningene til lærere som ønsket å stille til intervju. Dersom kontaktene mine hadde gitt potensielle deltakere min info, fremfor omvendt, hadde jeg kanskje i større grad kunnet sikre deltakernes anonymitet, fordi jeg ville unngått et mellomledd. På den annen side ville det kanskje krevd mer av deltakerne, fordi de selv hadde vært nødt til å ta initiativ til kontakt. Når jeg hadde fått kontaktopplysninger til de potensielle deltakerne sendte jeg en mail hvor jeg presenterte meg selv og mitt prosjekt kort, for å høre om vedkommende fortsatt var interessert i å delta. Ved interesse sendte jeg deretter informasjonsskriv og samtykkeskjema (Vedlegg 2), slik at kravet om å innhente informert samtykke (NESH, 2016) ble overholdt.

Det skulle dog vise seg at det å skaffe intervjupersoner ikke ble så enkelt som først tenkt, til tross for at måten jeg valgte å rekruttere på i utgangspunktet førte til rask respons. Etter at mine tre første deltakere trakk seg like før avtalt tid for intervju, og en av deltakerne som tidligere nevnt viste seg å ikke innfri utvalgskriteriene, endte jeg til slutt opp med fem kandidater fra tre forskjellige skoler. To av deltakerne ble rekruttert som følge av den såkalte snøballeffekten (Tjora, 2017), altså at en deltaker som allerede er rekruttert, rekrutterte nye deltakere. Siden tre av deltakerne jobber på samme skole, stod jeg i fare for å ende opp med

lite variasjon i materialet (Tjora, 2017), men disse deltakerne har i sine beretninger snakket om erfaringer fra forskjellige skoler, samt at jeg i denne studien ønsket å få frem læreres erfaringer – og hvordan mennesker opplever sin hverdag, er unik, uavhengig av eventuell lik ytre påvirkning. For å overholde kravet om anonymitet, har jeg sensurert deltakernes alder, til tross for at deres alder kan ha betydning for tolkingen av dataene, og også for hvordan leseren oppfatter lærernes erfaringer slik de presenteres i neste kapittel. For likevel å kunne skape en viss innsikt i hvordan lærernes alder (og følgelig livserfaring og arbeidserfaring) eventuelt kan ha betydning for deres erfaringer har jeg valgt å skille mellom lærere som 1) Har jobbet et år eller mindre på skole (nyutdannede), og 2) Lærere med mer enn 15 års erfaring som lærere. Jeg har intervjuet henholdsvis to nyutdannede lærere, og tre lærere med mer enn 15 års erfaring i skolen. Alle deltakerne i studien er kvinner, og jeg kan derfor ikke uttale meg om kjønnsforskjeller i denne studien.

3.6 Forskerrollen og forskerforståelse

Når man går inn i et forskningsprosjekt, har man med seg en forforståelse, som vil prege forskningen (Guðmundsdóttir, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2017). Da jeg våren 2018 gikk inn i dette prosjektet, var jeg klar over at min forskning ville preges av det jeg hadde med meg i bagasjen fra før. Selve valget av problemstillingen, var i seg selv gjort fordi jeg er opptatt av lek og sosiale ferdigheter hos barn. Min utdanningsbakgrunn og mine erfaringer fra studier og jobb, har gjort meg engasjert og interessert i temaet. Å skulle påstå at jeg går inn i prosjektet med en helt objektiv holdning ville derfor være feil. Ifølge Tjora (2017) er heller ikke målet med kvalitativ forskning at den skal være hundre prosent objektiv. Selv om det er en vanlig oppfatning at man vil være så objektiv som mulig i løpet av forskningsprosessen, vil det være umulig å oppnå total objektivitet. Spesielt gjøres dette gjeldende i det kvalitative forskningsintervju, hvor kunnskap gjerne oppstår på bakgrunn av den sosiale interaksjon mellom meg som forsker, og intervjupersonen (Kvale & Brinkmann, 2015). Som intervjuer påvirker man intervjupersonene, fordi man ikke har mulighet til å «legge bort seg selv». Man er to om kunnskapsproduksjonen, og måten man stiller spørsmålene på, måten man sitter på, og hvor intervjuet foregår, vil således påvirke hva intervjupersonen deler (Tjora, 2017). Slik blir et hvert møte unikt, nettopp fordi situasjonen er subjektiv. I kvalitativ forskning har man kanskje ikke objektivitet som mål, nettopp fordi slik forskning beror seg på å finne de unike og subjektive erfaringene og oppfatningene intervjupersonene har (Guðmundsdóttir, 2011, s. 17).

For å kunne få frem intervjupersonenes personlige opplevelser og erfaringer, uten å i for stor grad lede dem i en viss retning, tok jeg inspirasjon fra et rådgivningsemne, hvor jeg fikk høre om Carl Rogers (1990) «ikke-styrte»-intervju. Til tross for at Rogers (1990) i all hovedsak skriver om rådgivningsteknikker, har jeg, etter å ha lest om hva som av han anses som viktige ferdigheter og holdninger, lært teknikker som også syntes nyttige i arbeidet med intervjuene. Jeg ble mer bevisst hvordan korte oppfølgings spørsmål og intervjuerens kroppsspråk, vil kunne ha stor betydning for hva og hvor mye intervjupersonene deler. Både Rogers (1990) og Thagaard (2013) trekker i tillegg inn tillit mellom intervjuer og den intervjuede, som viktig for å få intervjupersonen til å dele mest mulig åpent om sine opplevelser. Dette er i tillegg til den faglige og erfaringsbaserte kunnskapen jeg har med meg, med på å forme hvordan intervjuet utvikler seg.

Som nevnt kan man ikke gå inn i forskning med helt blanke ark – uten noen form for forkunnskap. Det jeg derimot *kunne* gjøre, var å være klar over hvilke kunnskaper jeg hadde med meg fra før, og hvilke holdninger og forventninger jeg hadde til forskningen og forskningsresultatene. Ved å være bevisst hvordan mine erfaringer har påvirket meg, kunne jeg i større grad prøve å opptre objektivt i møte med intervjupersonene, samt prøve å forhindre at jeg selv farger intervjuene og hvordan intervjupersonene svarte.

3.7 Transkripsjonen

Da jeg skulle starte med transkripsjon, hadde jeg allerede fra starten av, bestemt meg for å transkribere lydopptakene ordrett. Dette var for å sikre at dataene mine var tro mot det lærerne faktisk sa i intervjuet. Siden jeg i denne prosessen har intervjuet mennesker fra flere steder i landet, og de har forskjellige dialekter, oppstod spørsmålet transkriberinga skulle føres med dialekt, eller om jeg skulle føre alt på bokmål. Jeg endte opp med sistnevnte, både for å overholde kravet om anonymitet, og også for å gjøre det enklere for leseren å lese teksten. Dette var tidvis vanskelig, da jeg raskt ble påminnet hvor forskjellige talespråk og skriftspråk faktisk er. Det å transkribere betyr jo i seg selv «at noe skifter form», og dette var ikke alltid like enkelt å skulle forholde seg til da jeg transkriberte. Det å oversette og samtidig skulle ivareta meningsinnholdet i det lærerne sa, var tidvis veldig utfordrende. Dette var blant annet fordi visse dialektord ikke kan direkte «oversettes» til bokmål, fordi de eksisterende bokmålsordene som ligner, ikke nødvendigvis er dekkende nok. I noen sammenhenger har

dialektordene derfor blitt stående i parentes i transkripsjonene, slik at den antatte meningen bak utsagnene ikke skulle forsvinne i analysearbeidet.

Da jeg transkriberte prøveintervjuet, innså jeg også at jeg trengte å tydeliggjøre for meg selv, hvordan jeg skulle markere blant annet intonasjon, pauser, latter mm. i transkripsjonen. Jeg skrev derfor ned en oversikt over hvordan jeg skulle markere de forskjellige momentene i transkripsjonsdokumentet.

Kvale og Brinkmann (2015) skriver at transkribering i seg selv er starten på analyseprosessen. Dette merket jeg godt, da jeg i løpet av transkriberingsprosessen gjorde meg flere tanker og refleksjoner. Jeg tenkte her både på hvordan jeg selv intervjuet, samt at jeg la merke til ting jeg kanskje ikke tenkte over i like stod grad i løpet av intervjuet. Jeg innså for eksempel at jeg i et intervju kunne vært flinkere til å stille oppfølgingsspørsmål for å få enda rikere data, hvilket gjorde meg spesielt bevisst dette i de neste intervjuene. Jeg valgte å transkribere intervjuene selv, fordi det ga meg mulighet til å bli enda bedre kjent med min egen empiri, og jeg kunne dermed få større innsikt i hva som ville være relevant å analysere videre.

3.8 Analyseprosessen

Analysen i dette prosjektet begynte allerede i løpet av første intervju, fordi jeg her hadde en klar idé om hva jeg var ute etter – jeg hadde et tydelig fokus (Kvale & Brinkmann, 2015). Refleksjonene jeg gjorde meg i løpet av mine første intervjuer, påvirket følgelig mine fortolkninger av de neste, fordi jeg hadde en del av utsagnene til de første lærerne i bakhodet, da jeg utførte de siste intervjuene. Som nevnt i delen om forskerrollen og forforståelse, går det ikke an å slå av hjernen og deaktivere forkunnskapene man har. Slik ble dermed analyseprosessen av dette prosjektet delvis farget av de erfaringene jeg selv fikk, i møte med lærerne jeg intervjuet. Den største analysejobben bestod likevel i en systematisk bearbeiding av empirien. Kvale og Brinkmann (2015) forteller at man denne prosessen skal finne selve essensen i det intervjupersonen sier i transkripsjonene – eller i intervjuene. Som forsker er det med andre ord min oppgave å finne mening i lærernes uttalelser.

Når det gjelder selve bearbeidingen av datamaterialet valgte jeg å benytte meg av en enkel tematisk analyse. Etter inspirasjon fra Tjoras (2017) stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI-

modellen), ville jeg kode (strukturere ved hjelp av merkelapper) så empirinært som mulig. Siden selve modellen krevde bruk av analyseprogram, valgte jeg ikke å følge selve modellen slavisk, men tok inspirasjon fra modellen til å utføre induktiv, empirinær koding. SDI-modellen vektlegger at man i kodingen bruker begreper man finner i datamaterialet, slik at kodingen gjenspeiler materialet som foreligger på best mulig vis. Jeg fant dette nyttig i mitt prosjekt, fordi det gjorde det enkelt for meg å huske hva intervjuene faktisk handlet om. Jeg startet med å lese gjennom en og en transkripsjon, og prøvde i første omgang å trekke ut viktige momenter i lærernes utsagn, i såkalte koder. Jeg brukte her korte setninger eller ord som intervjupersonene selv brukte, noe som gjorde at jeg til og med huska *hvordan* lærerne hadde sagt en del i løpet av intervjuet – fordi de samme ordene eller uttalelsene var å finne i koden – jeg kunne «høre det for meg» når jeg leste koden. For å få oversikt over hvor jeg har hentet kodene fra, opprettet jeg et skjema i Word med to kolonner, hvor transkripsjonen stod i den høyre kolonnen, og kodene jeg laga i den venstre. Dette skulle vise seg å være nyttig også i det senere arbeidet, da det gjorde det enkelt å finne igjen lengre utsagn til bruk i empirikapitlet. Selve kodingen ble dog i utgangspunktet foretatt for at det i det senere arbeidet skulle bli enklere for meg å finne de forskjellige temaene som går igjen i intervjuene – altså essensen – uten å måtte lete i de fullstendige transkripsjonsdokumentene. For å kunne finne essensen i lærernes utsagn, så jeg det vesentlig å dele kodene inn i det Tjora (2017) kaller «kodegrupper». Jeg tok for meg et og et intervju, og prøvde å sortere kodene i overordnede temaer, ved å markere de forskjellige kodene i forskjellige farger, ut ifra hvilke koder som synes å handle om det samme temaet (vedlegg 3). Ved å plassere koder som tilsynelatende handlet om det samme, i samme kodegruppe, kom den tematiske fordelingen av kodene tydeligere frem. Det var i alle fall under det systematiske arbeidet med å plassere kodene i grupper, at det ble klarere for meg hva som faktisk ble vektlagt av lærerne i intervjuene. Jeg hadde opprinnelig sju kodegrupper som syntes å være relevante for oppgaven, men innså etter hvert at fordelingen av kodene kunne gjøres bedre, da et par av gruppene inneholdt færre koder enn jeg trodde. Jeg endte derfor til slutt med fem empirinære kodegrupper, som i likhet med kodene tok utgangspunkt i intervjuutsagn. Jeg prøvde å gjøre kodegruppene så tydelig adskilte som mulig, men uansett hvor mye jeg snudde om på gruppene, virket det umulig å finne grupper som var helt tydelig adskilt, da temaene glir lett over i hverandre, og flere koder kunne ha blitt plassert i mer enn én kodegruppe. Siden man i et semistrukturert intervju aldri vil kunne få utelukkende relevant informasjon for problemstillingen, lagde jeg også en egen gruppe for koder som ikke var relevante for min forskning, og som dermed ikke ble med til videre analyse. De fem kodegruppene som var

relevante utgjorde utgangspunktet for resten av oppgaven, deriblant «at man ikke står helt alene» og «kanskje sånn halvveis kompetent», som presenteres i empirikapitlet med mer leservennlige overskrifter – henholdsvis «Om behovet for ikke å være alene» og «Om å føle seg trygg, men hjelpeløs».

Kvale og Brinkmann (2015) legger vekt på at funnene som presenteres, skal presenteres så nøyaktig som mulig – altså at måten jeg legger frem mine funn på, faktisk representerer det lærerne sa og mente i intervjuene. Dette har jeg gjort mitt ytterste for å klare, til tross for at det i en slik studie ikke er rom for å presentere hele intervjuer, og det derfor er uttalelser som ikke har fått plass i empirikapitlet. Leseren kan så klart ikke vite at jeg legger frem det mest essensielle, siden jeg også her preges av forskerrollen og den forforståelsen jeg har med meg. Kodingen har dog hjulpet meg med å finne det jeg mener er essensen og relevant for problemstillingen. Utelatelser som er gjort fra de originale transkripsjonsdokumentene, er markert med: «(...)».

3.9 Forholdet mellom teori og empiri

I denne studien har jeg forsøkt å være så lite påvirket av teori som mulig, før arbeidet med analysen av dataene mine. Jeg ville med andre ord prøve å unngå en «*a priori*»-analyse (Tjora, 2017, s. 197). Ved å ta utgangspunkt i materialet i intervjuene, ønsket jeg å finne relevant teori som passer til mine data, fremfor å «presse data inn i teorier» (Tjora, 2017, s. 197). Jeg hadde på forhånd dog sett for meg at jeg ville kunne bruke Banduras (1977, 2001, 2006) teorier om mestringsforventning og agent i eget liv, men har etter min oppfatning ikke blitt nevneverdig påvirket av dette, da det meste av teorilesing, inkludert Banduras teorier, fant sted etter det primære analysearbeidet. Av denne grunn, er det ikke trukket inn teori i empirikapitlet. Det som presenteres i teorikapitlet, er valgt med utgangspunkt i det som fremkommer som essensen i empirien, og er inkludert for å gjøre det enklere å sette seg inn i lærernes erfaringer i møte med elever som sliter med å komme inn i lek.

Når det gjelder innhenting av tidligere forskning, var utgangspunktet mitt å finne ut om dette var forsket på tidligere, for å se om min egen studie i det hele tatt kunne ha nytteverdi på fagfeltet. Det jeg her innså, var at forskning om temaet lek i stor grad har hatt fokus på hvordan leken påvirker barnet og dets utvikling og læring, og så å si ingenting om hvordan elevers manglende lekekompetanse påvirker lærerne som arbeider med dem, og hvilke

erfaringer lærere har med dette. Siden jeg valgte å analysere empirien min før jeg gikk dypere inn i relevante teorier, var det først etter empirikapitlet var så å si ferdigstilt at jeg søkte på litteratur som kunne gjøres relevant i sammenheng med min forskning. Jeg brukte for det meste bibliotekets søkemotor (ORIA), ERIC og Google Scholar, samt andre databaser for forskning, som jeg har tilgang til via universitetet. I disse søkemodulene søkte jeg på ord som: *Play, teacher and students, attachement, social competence, interaction, relationship, children/students, school, fun, learning, competence*, i tillegg til at jeg søkte opp Bandura og andre teoretikere jeg har vært innom i løpet av studietiden, som syntes relevant for min forskning. Etter søkene leste jeg en god del artikler, og markerte relevant innhold i hver av artiklene med markeringstusj for å ha oversikt over hvilken teori som ville kunne gjøres gjeldende i drøftingen av empirien.

3.10 Etiske refleksjoner

Jeg har i denne studien måttet forholde meg til etiske problemstillinger gjennom hele forskningsprosessen. På det formelle plan startet jeg prosessen med å sende søknad til Norsk Senter for Forskningdata [NSD] i desember. Jeg fikk svar fra NSD i januar (vedlegg 4), og har fulgt retningslinjene fra dem, så godt det lar seg gjøre. I henhold til de forskningsetiske retningslinjene fra Den nationale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH] (2016), var jeg som forsker i tillegg pliktig til å innhente informert samtykke fra alle deltakerne før intervjuene fant sted. Dette betyr at jeg informerte deltakerne om prosjektets formål og hva deltakelse i prosjektet innebærer (Thagaard, 2013). Dette gjorde jeg både skriftlig og muntlig. Jeg gjorde det klart at deltakelse var frivillig og at de kunne trekke seg når som helst, uten grunn – også etter intervjuet hadde funnet sted, i tråd med Kvale og Brinkmann (2015). Deltakerne ble informert om at det kun var meg, og eventuelt veileder som ville ha tilgang til intervjuene, at lydopptak ville bli slettet rett etter transkribering, samt at kjennetegn ved dem, som ville kunne gjenkjennes, ville anonymiseres direkte i transkriberingen. Utfordringen med å gi informasjon i forkant av intervjuet, var å avgjøre hvor mye informasjon deltakerne skulle få før intervjuet fant sted. På den ene siden er det viktig at deltakerne er informert godt om hva de er med på (Kvale & Brinkmann, 2015), samtidig som for mye informasjon i forkant kan føre til at deltakerne forbereder seg og gir andre, mer «polerte» svar enn de kanskje ville ha gjort uten like mye informasjon. Deltakerne fikk i dette tilfellet derfor ikke spørsmålene på forhånd, da jeg var interessert i å

høre lærernes spontane fortellinger og refleksjoner rundt temaet, og ikke ønsket at de skulle forberede seg særlig på temaet i forkant.

Kvale og Brinkmann (2015) skriver om mange hensyn man er nødt til å ta i en forskningsprosess. I tillegg til å innhente informert samtykke understreker de at man før man starter innhenting data, må vurdere hvorvidt eksempelvis intervjuet og intervjusituasjonen vil ha konsekvenser for deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). I utarbeidelsen av intervjuguide gjorde jeg mange etiske vurderinger angående hvordan jeg kunne stille de forskjellige spørsmålene, for å skape en behagelig og avslappet intervjusituasjon. Jeg overveide hvorvidt spørsmålene kunne virke dømmende eller krenkende, eller på annet vis sette intervjupersonen i en ukomfortabel situasjon. Når man skal intervju mennesker, er det alltid en viss fare for at man stiller spørsmål som kan oppfattes som ubehagelige, noe jeg tenkte mye på, både i forkant av og underveis i intervjusituasjonen. Jeg passet på forhånd på å understreke at ingen erfaringer er feil, og at alle deres erfaringer er viktige erfaringer for meg, uavhengig av hvilke erfaringer dette skulle være. I løpet av intervjuene kom det blant annet frem at lærerne syntes arbeidet med elever som sliter med å komme inn i lek er utfordrende, og jeg prøvde her og ellers i intervjuene å vise deltakerne anerkjennelse og respekt for deres situasjon og deres erfaringer, uten å virke ledende. Siden deltakerne mine ikke fikk spørsmålene på forhånd, avsluttet jeg i tillegg intervjuet med å spørre deltakerne om hvordan de opplevde intervjusituasjonen, slik at jeg kunne sikre tilstrekkelig debrief i etterkant, for å forsøke å forhindre at deltakerne skulle sitte igjen med en dårlig følelse. I tillegg er det i slike intervjuundersøkelser også en viss fare for at intervjupersonene forventer noe av intervjueren som fagperson – for eksempel kan det tenkes at noen tror de skal få hjelp til det som er vanskelig. Jeg passet derfor på, etter råd fra Thagaard (2013) å klargjøre for intervjupersonen hva formålet for intervjuet er, og hva jeg har mulighet til å tilby. Jeg presiserte blant annet at jeg ikke kom til å komme med mine synspunkter og tanker underveis i intervjuet, selv om noen av deltakerne ga uttrykk for at de var interesserte i dette.

3.11 Kvalitet – Reliabilitet, validitet og overførbarhet

Studiers kvalitet kan ifølge Silverman (2011 ref. i Thagaard, 2013, s. 193) vurderes ut fra studiens troverdighet. For å kunne si noe om troverdigheten, utdyper Silverman (2011, ref. i Thagaard, 2013) at både reliabilitet og validitet gjøres gjeldende. Sagt med et mer allment språk betyr reliabilitet hvor pålitelig studien er, altså hvorvidt de som leser studien tror på at

forskningen har foregått på en tilstrekkelig profesjonell måte (Thagaard, 2013). Validitet handler på sin side om hvor gyldig tolkningen av undersøkelsens resultater er (Thagaard, 2013), i denne sammenheng hvor gyldige mine tolkninger av innhentede data er. Den siste komponenten jeg i denne sammenheng vil vurdere med tanke på studiens kvalitet, er overførbarhet (Thagaard, 2013), eller generaliserbarhet (Tjora, 2017). Denne komponenten omhandler hvorvidt funnene i min studie vil kunne gjøres relevante i andre situasjoner (Thagaard, 2013).

For å kunne oppnå god reliabilitet, slik at lesere skal kunne vurdere funnene i studien som pålitelige, er det nødvendig å gjøre forskningsprosessen så gjennomiktig som mulig for leseren (Thagaard, 2013; Tjora, 2017). Dette er så leseren selv kan vurdere om forskeren har opptrådt profesjonelt, og hvorvidt forskerens ståsted har påvirket studiens resultater (Thagaard, 2013). For at leseren av denne studien skal få innblikk i forskerprosessen som her har funnet sted, samt min bakgrunn, har jeg forsøkt å redegjøre grundig for dette, slik at det skal være så tydelig som mulig for leseren hvem som har utført studien og hvordan mine tolkninger har påvirket resultatene. Jeg har også lagt ved blant annet intervjuguide, slik at leserne selv kan avgjøre om hvorvidt de synes spørsmålene eksempelvis er formulert på en ledende måte – Jeg har som nevnt dog ikke fulgt intervjuguiden slavisk, og har følgelig ikke stilt spørsmålene helt likt guiden hver gang, noe leseren burde gjøres oppmerksom på. Kvale og Brinkmann (2015) trekker i tillegg inn at det i kvalitativ forskning vil være av avgjørende betydning hvorvidt forskeren klarer å presentere den empirien som faktisk er funnet, eller om det presenteres på en slik måte at fremstillingen i større grad representerer det forskeren ønsket å finne, heller enn det som ble funnet. Som nevnt i delkapitlet om forskerrollen og forforståelse, gikk jeg inn i intervjuene med en bevissthet rundt både måten jeg stilte spørsmålene på, og hvordan kroppsspråket mitt var – jeg hadde hele tiden et mål og en intensjon om å ikke påvirke deltakerne i studien, og tenker i ettertid jeg klarte dette, selv om jeg ikke kan gi noen form for garanti for at deltakerne ikke ble påvirket av meg i intervjusituasjonen. Jeg kan imidlertid si at deltakerne ga utfyllende svar på det jeg anser som åpne spørsmål, og jeg fikk ikke inntrykk av at de justerte svarene sine ut ifra hva de tenkte at jeg ønsket å høre. Jeg har i empirikapitlet forsøkt å skille empirien og mine tolkninger av den, ved å ha innrykk og annen skriftstørrelse på deltakernes utsagn, samt at jeg har forsøkt å beholde meningen i utsagnene deres selv om jeg har fjernet deler av det.

Når det gjelder studiens validitet, omhandler dette ifølge Kvale og Brinkmann (2015) blant annet om «hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke» (s. 276), altså om metoden jeg har valgt å bruke i denne studien var egnet og ga meg svar på det jeg faktisk ønsket å få svar på. Jeg har tidligere i metodekapitlet argumentert for hvorfor jeg valgte nettopp intervju som forskningsmetode. En studies validitet må vurderes ut fra hele forskningsprosessen, fra start til slutt (Tjora, 2017), fordi måten man genererer data på vil ha betydning for dens validitet. Validitetsspørsmålet kan derfor sies å være forankret i alle de valg vi tar i løpet av forskningsprosessen, alt fra hvilke spørsmål vi har, til hvordan vi stiller dem og hvor vi stiller dem, vil være av avgjørende betydning for studiens validitet. Ifølge Tjora (2017), er en viktig kilde til høy grad av validitet «at forskning pågår innenfor rammene av faglighet, forankret i relevant annen forskning» (s. 234). Jeg har derfor presentert tidligere forskning i innledningskapitlet – dog ikke forskning som direkte angår læreres erfaringer, da dette er lite forsket på tidligere. Thagaard (2013) deler validitet inn i ytre og indre validitet. Indre validitet handler i sammenheng med min studie om hvorvidt deltakerne i studien kjenner seg igjen i de resultatene jeg har kommet frem til – altså om de er enige i mine tolkninger av deres utsagn. Ytre validitet handler i denne sammenheng om hvorvidt deltakernes erfaringer kan sies å være gjenkjennbare også for andre lærere i lignende situasjoner med elever som sliter med å komme inn i lek, men som ikke var med i studien – altså handler det om studiens generaliserbarhet.

Generaliserbarhet (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2017), eller overførbarhet, som Thagaard (2013) kaller det, handler som nevnt om hvorvidt studien har gyldighet utover det utvalget det ble forsket på. I kvalitativ forskning blir det snakk om en annen form for generaliserbarhet enn den man finner i kvantitative studier, hvor signifikans er med på å avgjøre hvorvidt forskningen kan generaliseres eller ikke. I sammenheng med min studie er det ikke nok lærere med til å kunne generalisere såkalt statistisk, fordi det i en slik sammenheng kreves et representativt utvalg for populasjonen – her: Lærere med erfaringer med elever som sliter med å komme inn i lek på småtrinnet (Kleven, 2014b; Kvale & Brinkmann, 2015), noe det i denne studien ikke er. Kleven (2014b) argumenterer imidlertid for bruk av skjønnsmessig generalisering, som går ut på at man «definerer gruppen av forsøkspersoner som den populasjonen som man formelt kan uttale seg om, for så i tillegg å diskutere hva som taler for og mot at denne populasjonen skulle være forskjellig fra andre aktuelle populasjoner» (Kleven, 2014b, s. 133). Dette er for å få frem at vi aldri kan være helt sikre på at resultatene faktisk vi være gyldige i andre sammenhenger eller for andre lærere,

enn de jeg faktisk har intervjuet, men det er en måte å diskutere eventuell overførbarhet på. I sammenheng med min studie kan jeg ikke si helt sikkert at mine funn vil kunne gjøres relevante for andre lærere, men det jeg kan si noe om er at funnene likevel kan være *nyttige* for andre lærere, lærerstudenter, eller de som skal utdanne lærere til å være i stand til å danne hele mennesket – herunder å hjelpe elever som sliter med lek, inn i lek.

4 Empiri

I dette kapitlet vil jeg presentere og analysere deler av datamaterialet jeg har fått gjennom mine fem lærerintervjuer, for å kunne besvare problemstillingen «Hvilke erfaringer har fem lærere på første- og andretrinn i arbeidet med elever som sliter med å komme inn i lek?». Som beskrevet i metodekapitlet endte jeg med fem kodegrupper som syntes relevante for besvarelse av problemstillingen. På bakgrunn av disse, vil jeg i det følgende vise til utsagn fra de forskjellige intervjudeltakerne, som synes å beskrive essensen i intervjuene godt.

4.1 Om behovet for ikke å være alene

I alle de fem lærernes beretninger kommer det frem et underliggende behov for å ikke sitte alene med alle tankene som oppstår når man oppdager at man har en eller flere elever som sliter med å komme inn i lek. Spesielt de nyutdannede lærerne som er med i denne studien, Stine og Nora, uttrykte behov for støtte og hjelp i sine første møter med denne elevgruppa:

Nå er jo jeg nyutdanna, da, så alt det som skjer er jo nytt, så jeg blir jo litt sånn «shit, jeg må ha hjelp, jeg vet ikke hva jeg skal gjøre», så jeg snakka jo med andre lærere på trinnet som jeg vet har arbeidserfaring. (Stine)

Det var jo en periode her jeg bare «jeg vet ikke hva jeg skal gjøre», nesten så jeg har lyst til å liksom bare «nå er jeg desperat etter noe hjelp utenfra». (Nora)

Begge lærerne gir her uttrykk for at de ikke visste hva de skulle gjøre i møte med en elev som slet med å komme inn i lek. Når Stine sier hun snakker med kolleger hun vet har arbeidserfaring, vil dette si at hun tenker at arbeidserfaringen kollegene hennes har, vil kunne hjelpe henne til å hjelpe eleven. Hun sier implisitt at kunnskapen som trengs for å hjelpe disse elevene er en annen enn den man tilegner seg på studiet, nettopp fordi hun søker råd hos kolleger med arbeidserfaring – og arbeidserfaring kan ikke opparbeides på studiet. Nora på sin side vil ha hjelp «utenfra», noe hun senere presiserer til å være PP-tjenesten. Hun tilskriver dermed ikke sin usikkerhet i at hun er nyutdanna, men sier på et vis at studiet ikke har hjulpet henne med å vite hva hun skal gjøre i denne situasjonen, siden hun tenker det må «eksperter» til for å løse problemet. Det kan altså tenkes at hun var av den oppfatning at ingen andre lærere kunne hjelpe henne med hennes elev, til tross for arbeidserfaring. Det kan også hende at Nora ikke har et like godt forhold til sine kolleger sammenlignet med Stine,

eller at kanskje kollegene hennes også er nyutdanna. Det kan også tenkes at de to arbeidsplassene er organisert på forskjellige måter, eller at Nora tenker at elever som sliter med å komme inn i lek trenger en annen type oppfølging enn den skolen i seg selv kan gi. En av de tre lærerne i studien som har lenger arbeidserfaring, Grethe, sier følgende i sitt intervju:

Jeg sitter ikke alene og grubler på ting hvis at jeg føler at nå vet jeg ikke hvordan jeg skal håndtere det, da tar jeg det fort opp (...) har alltid hatt kolleger som jeg har kunne snakke med om ting, og jeg har en flott ledelse som er støttende og til hjelp hvis jeg har behov for det. (Grethe)

I likhet med Stine spør også Grethe gjerne kolleger om hjelp. Til tross for alle disse årene i skolen, ser det tilsynelatende ut som hun med andre ord ikke føler seg utlært i møte med elever som sliter med å komme inn i lek. Hun har altså tro på at andre kolleger kan ha nyttige innspill til hennes situasjon, selv etter mange år i skolen. Hun snakker senere om personlig utvikling i møte med elever:

Jeg tror absolutt i møte med hver nye elev så utvikles vi, og man kan dra paralleller til situasjoner man har vært i før og sett litt på hvordan man har håndtert de tingene og hva det har kommet ut av det. (Grethe)

Det kan tenkes at grunnen til at Grethe er åpen for innspill fra andre er fordi hun har en tanke om at hver enkelt elev hun og andre lærere møter, gjør at de utvikles og lærer nye metoder og måter å håndtere situasjoner på. Når hun, til tross for mange års erfaring, spør andre lærere om råd, kan det tenkes at dette er fordi hun anerkjenner at lærere har forskjellige erfaringer, og dermed forskjellig grunnlag for å hjelpe til i forskjellige situasjoner. At hun er åpen for å spørre både lærere og ledelse om hjelp, viser dermed at hun ikke er redd for å ikke kunne nok, men anerkjenner at andres erfaringsmessige kompetanse, er annerledes enn hennes egen. Hun ser dermed nytteverdien i å spørre andre på skolen hun jobber på. Hun trekker også frem betydningen av at ledelsen var «støttende». Selv om hun er trygg nå, så kan det tenkes at hun trekker frem at ledelsen er støttende, nettopp fordi hun trengte at ledelsen var støttende, og man trenger sannsynligvis ikke støtte i hverdagslige oppgaver som å lage undervisningsopplegg, fordi dette er noe lærerne har lært på studiet. Dette kan indikere at situasjoner som denne – altså det å hjelpe barn som sliter med å komme inn i lek – utgjør en påkjenning og er noe man kan trenge støtte for å komme seg igjennom på et personlig nivå. Nora trekker følgende frem i sitt intervju:

At det kanskje hadde vært litt lettere å kunne dele erfaringen med noen, (...) liksom drøfte det sammen (...) at man ikke står helt alene med det, men jeg har ikke følt meg helt alene heller, for jeg har jo følt at jeg kan prate med ledelsen og sånn, men det er liksom noe med det å bare få litt input fra andre også.
(Nora)

Nora sier i dette utsagnet at hun ved å snakke med ledelsen følte seg mindre alene om problemet. Hun føler hun har vært velkommen hos ledelsen, men ønsker ytterligere faglig støtte også fra andre instanser. Det er mulig ledelsen ikke har førstehåndserfaring med elevene, og at selv om ledelsen støtter Nora, er det ikke sikkert de gir henne konkrete tips, eller så mye forståelse som hun kanskje har behov for. Det kan her være at Nora har behov for å snakke med noen som i større grad kan kjenne seg igjen i det som er vanskelig. Nå vites det ikke i denne sammenheng hverken hvor gamle de i ledelsen er eller hva slags erfaring de har, men det kan likevel hende at hun tenker at den «input»-en hun får fra dem ikke gir henne mer trygghet i møte med elevene. At Nora ønsker «input» fra andre, og ikke her trekker frem kolleger som viktige støttespillere i sammenheng med å «drøfte det sammen», kan tolkes på forskjellige måter. En måte å tolke det på er at hun har større tiltro til PP-tjenestens kompetanse, enn til kollegenes. Når dette er sagt, trekker hun senere frem:

For det blir noe annet med kollegaer, (...) alle har noen elever, alle har sitt å drive med. (Nora)

Hun tenker kanskje her at hun ikke vil være i veien, eller bry kolleger med sine elever fordi de kanskje har nok med sine egne elever og sine egne utfordringer. Det kan også tenkes at hun kjenner på at hun ikke føler hun kan gi råd i retur til kollegene sine, fordi hun mangler erfaring, og at hun derfor heller ikke vil spørre om råd, fordi det i et kollegaforhold, i motsetning til et samarbeid med PPT, er litt mer «gi og ta». Det er mulig det føles enklere å «få» fra PPT uten at man må gi så mye tilbake, fordi det i større grad er PPT sin jobb å gi lærere råd. Som ny kan det også tenkes at Nora føler at hun burde vite hvordan hun skal håndtere problemstillingen, på forhånd, og at hun er redd for de andre lærernes eventuelle reaksjoner på at hun ikke har funnet noen løsning på det eleven sliter med. Elin er også inne på det samme, og sier:

Man har alltid noen å spille på, men det er jo liksom saker i alle klassene sånn at det ja, man må bytte på litt, men jeg opplevde absolutt å få støtte fra kolleger og de tenkte sammen med meg. (Elin)

Elin uttrykker her noe av det samme som Nora, ved at hun poengterer at «det er saker i alle klasser», noe som kan tilsvare Noras, «alle har sitt å drive med». Altså at de begge uttrykker forståelse for at alle lærerne har egne elever å tenke på med påfølgende papirarbeid, i tillegg til ordinær planlegging av undervisning og samtaler med foreldre og ledelse. Som kontaktlærere med ansvar for 28 elever, uttrykker de forståelse for at det er mye å gjøre også for de andre lærerne. Det at de må «bytte på» indikerer her at Elin ikke føler det er nok tid til å gå gjennom alle sakene når man har såkalt teamtid, og at man derfor må bytte litt på her, fordi det alltid er noen som trenger råd eller hjelp til noe. Elin uttrykker likevel i større grad enn Nora at hun opplever støtte fra kolleger, at hun her slipper å sitte alene med tankene sine, og at hun tilsynelatende får innspill fra kolleger med råd til hvordan hun kan takle problemet. Siden det synes å være for lite tid til å ta opp alle saker under teamtid, tyder det på at støtten Elin opplever fra kolleger kommer utenom den avsatte teamtiden. Nora trekker på sin side også frem nytteverdien av at lærerne hun jobber med er interessert i å utveksle tanker og erfaringer:

Så lenge du har noen med like interesser som deg, da, for det hadde jo vært veldig vanskelig for meg om de her ikke var interessert i det hele tatt, og bare brydde seg om sin klasse og sine elever (...) så har vi jo også sånn teamtid (...) så drøfter vi (...) så kan vi ta opp enkeltelever. (...) Så det er jo også en veldig fin måte å kunne drøfte og få enda flere synspunkter– og det er liksom satt av tid til det, på en måte, da. (Nora)

Her kommer det frem at det på Noras arbeidsplass, er åpenhet for å snakke og drøfte problemstillinger og elever, sammen, både fordi man interesserer seg for de samme temaene, og fordi det er satt av tid til å diskutere blant annet enkeltelever under teamtid. At hun dermed ønsker kontakt med PPT tyder derfor på at den hjelpen og de tipsene hun har fått fra kolleger og ledelse kanskje ikke har vært tilstrekkelig nok. Samtidig understreker hun viktigheten av at kolleger er interesserte i å diskutere sammen med henne. Hun sier dermed noe om at støtten kolleger gir likevel er nyttig for henne, selv om kollegene ikke bestandig har løsninger på problemene hennes. Utsagnet sier derfor noe om viktigheten av «å tenke sammen» - slik Elin ordlegger seg – og ikke nødvendigvis for å finne en løsning, men for å for eksempel få bekreftelse at situasjonen hadde vært vanskelig også for andre lærere, og for å få støtte. Siv på sin side, uttrykker ikke behov for å spørre kolleger til råds, men poengterer også behovet for ikke å være alene om situasjonen:

Jeg går herfra da, så går jeg sammen med noen som jobber på samme trinnet og som kjenner også disse elevene, og så tømmer vi bøtta og så er vi ferdige (...) det er litt godt, ellers så blir du sprø. (Siv)

Siv uttrykker her at uten muligheten til å fortelle om situasjonen til en kollega, så hadde hun blitt sprø. For Siv synes det å handle mer om å få utløp for frustrasjon, enn å få råd. Dersom det er slik at hun ikke føler hun trenger råd, kan man likevel spørre seg hvorfor hun har behov for å «tømme seg» til en kollega. Det kan tenkes at denne «tømmingen» er hennes måte å takle det som åpenbart tidvis er veldig vanskelig på. Det at hun har behov for å snakke med en kollega på vei hjem betyr jo at situasjonen påvirker henne, selv om hun kanskje ikke føler behov for hjelp i selve møte med eleven. Det kan tenkes at dette er fordi hun har så mye erfaring fra skolen at hun vet det ikke finnes en fasit og at hun føler hun må eller ønsker å finne ut av det selv, men at hun, for å greie det, trenger å tømme seg og kanskje få bekreftelse eller anerkjennelse for egen frustrasjon. Det kan være at hun i prosessen med å fortelle om tankene sine til kollegaen ikke direkte ber om råd, men tar imot råd, uten å være klar over det selv. Det at den andre kollegaen også forteller sine tanker om sine elever tilbake, gjør at det foregår en utveksling av tanker og ideer, som kanskje på et eller annet vis blir med Siv videre likevel, og som hun kanskje lærer av. Samtidig bruker hun ordet «du» i stedet for «jeg», en type generalisering som kan antyde at dette er et behov hun tenker kan være gjeldende for alle lærere, eller lærere flest.

4.2 Om balansegangen mellom sosial og faglig opplæring

Det fremkommer av denne studien, at lærerne står overfor et stort press når det kommer til resultater og måloppnåelse i skolen. Lærerne i denne studien uttrykker forskjellige utfordringer i tilknytning til balansegangen mellom den faglige opplæringa på den ene siden, og den sosiale kompetanseutviklinga på den andre. Som nyutdannet ordlegger Stine seg slik:

Det er alltid press på å liksom resultat, kartlegging, «de skal bli flinkere på å lese, de er dårlige på å lese, de er dårlige i matte», (...) og samtidig så sier de at du må bruke tida du trenger på det sosiale, men det er jo fortsatt den stemmen bak i hodet som er sånn «å nei, nå bruker vi tid på det her, vi skulle egentlig ha sittet og jobba med subtraksjon i stedet for». (Stine)

Stine uttrykker her at hun er klar over hvor viktig det sosiale er, samtidig så synes hun det er vanskelig, fordi det foreligger et press om resultater og kartlegging. Til tross for støtte fra ledelsen om at hun må bruke all tiden hun føler hun trenger på lek og sosial kompetanse,

klarer hun ikke å legge vekk tankene om at hun har ansvar for at elevene også har faglig utvikling. Det synes her at hun føler press for både faglig og sosial utvikling, samtidig som det ikke er tid til noen av delene. «De» sier at hun må bruke den tida hun trenger på det sosiale, men «de» sier samtidig at elevene trenger å bli flinkere i fag. Det er usikkert om Stine her henviser til samfunnet, ledelsen, foreldre eller noen andre, men det er tydelig at hun opplever stort forventningspress. Det kan tenkes at Stine her føler stort press til at elevene skal ha faglig utvikling, fordi hun er nyutdannet, eller fordi det er den faglige utviklinga som kan måles på papiret. Muligheten er til stede for at hun føler et press om å kunne vise til resultater, ikke fordi ledelse eller kolleger forventer det, men fordi hun føler hun må bevise noe, eller rett og slett fordi man i Læreplanverket for Kunnskapsløftet [LK06] (Kunnskapsdepartementet, 2006) har visse kompetansemål som må nås. Siden hun jobber med andreklasser, kan det derfor hende at hun føler et større press rundt å oppnå faglige resultater, enn lærere på for eksempel førstetrinn, fordi man ikke tester elevene i kompetansemål etter 1. trinn, men etter 2. trinn. Selv om lærere på alle trinn må forholde seg til kompetansemål, er det mulig hun føler større press, fordi fristen for at elevene skal ha nådd de gitte kompetansemålene begynner å nærme seg. Dette kan være en av grunnene til at hun synes det er vanskelig å ta seg tid til å tenke utelukkende på det sosiale – altså at det ikke foreligger en nasjonal sosial læreplan, og at de faglige kompetansemålene derfor er mer konkrete og enklere å forholde seg til. Siden det ikke foreligger en nasjonal plan kan det tenkes at det i praksis er mer lettvisst å nedprioritere det, men det betyr ikke at det er lettvisst å slutte å tenke på det eller å slutte å bry seg om det. Det er jo fortsatt et ansvar nedfelt i Opplæringslova (1998, § 2-3, § 8-2, § 9-a). Videre i intervjuet sier hun:

Det er veldig vanskelig, da, for med en gang det ikke er det faglige, med en gang det er det sosiale, så er det på en måte noe som det er veldig vanskelig å lære om på lærerskolen, fordi det sosiale er så ulikt i hver enkelt klasse. Du vet ikke hva du må jobbe med før du har det foran deg, liksom. Men det er jo på en måte det å ha, det å vite hvor viktig det er å ha den sosiale biten på plass. Hvis du vet at det må til, så begynner du i alle fall ikke med fag før du har et trygt miljø i klassen. (Stine)

Hun formidler her indirekte at de ikke har lært så mye om hvordan man hever elevenes sosiale kompetanse og lekekompetanse, i løpet av studiet. Stine mener dette har med at alle klasser er forskjellige, og at det ikke finnes noen fasit for hvordan man skal gjøre det. Det synes her å være en underliggende tanke hos Stine at man i større grad har «måter å gjøre det på» med det faglige. At hun har tilegnet seg flere metoder for å «lære bort» for eksempel

norsk, i løpet av studietiden, enn hvordan man utvikler eksempelvis elevenes samarbeidsevner. Det kan også tenkes at Stine føler en dragning mot det faglige nettopp fordi det er dette fokuset studiet hun har gått har hatt, og at hun derfor føler seg tryggere i oppgaven å lære bort fag, enn å lære bort sosial kompetanse. Samtidig uttrykker hun at viktigheten med å ha et trygt miljø i klassen før man begynner med fag. Det tyder på at hun i løpet av studietiden eller praksis har lært at en del sosiale elementer må være på plass før hun kan starte med det faglige. Hun vet med andre ord «at det må til», men synes usikker på hvordan hun faktisk skal gjøre det. Elin har følgende å si i sitt intervju:

Da vinner liksom litt det faglige, fordi det er– det rammer alle på en måte. (...) Hvis du skulle ta– måle tiden og planlegging og sånt faglig/sosialt, så er det definitivt det faglige som vinner, enda jeg vet at du lærer ikke godt hvis du ikke trives. (...) At man har mindre å gå på med det sosiale arbeidet i klassen som helhet i forhold til hva man gjør. (...) For har man ikke gode opplegg eller– rundt sosialt arbeid, så blir det verre enn det er og da er det noe med det, at man ikke har gode nok opplegg, rett og slett, tror jeg. (Elin)

Mens Stine prøver å ta seg tid til å jobbe med det sosiale, men synes det er vanskelig fordi det er en forventning om resultater, sier Elin at hun ofte prioriterer det faglige fordi det etter hennes mening «rammer alle». I utsagnet ligger det en tanke om at bare «noen» sliter med det sosiale, og at det derfor er enklere å prioritere det faglige, fordi hun tenker det vil gagne hele klassen, i større grad. Dette til tross for at hun eksplisitt har en tanke om at elever lærer bedre om de trives, og da må jo det sosiale være på plass. Senere i utsagnet kommer det frem hun at hun ikke føler det finnes gode nok opplegg på det sosiale, og det kan derfor tenkes at Elin ofte prioriterer det faglige fordi hun føler seg tryggere i arbeidet med fag, enn med det sosiale. Altså at Elin, i likhet med Stine kanskje også har mer erfaring med hvordan man lærer bort fag kontra det sosiale. Siden lærerstudiet har endret seg en del i årene mellom Elin og Stine studerte, sier det likevel kanskje noe om at studiet ikke har trygget dem i oppgaven å tilrettelegge for utviklingen av den sosial kompetansen eller lekekompetansen til elever, til tross for forskjellig innhold i lærerutdanningene. Nora, Grethe og Siv sier følgende om temaet i sine intervjuer:

Mange er veldig fokusert på det faglige og at man føler at det er så viktig å komme gjennom det, men jeg mener også at– og jeg tror mange andre mener det også, at det sosiale må ligge i grunn før det faglige kommer. (Nora)

Jeg tenker det med trivsel og det med læringsmiljø og klassemiljø, er vel så viktig jobb som å– den faglige utviklinga, det er to like viktige ting. (...) Tenker man skal ha fokus på det sosiale, og ikke være så resultatorientert, at det ikke er bare det som skjer i klasserommet, men også det ute, at det er veldig viktig arena for ungene, at vi er– at vi skaper den trivselen og tryggheten. (Grethe)

Det er en kjempeutfordring fordi samtidig som vi skal sosialisere dem i en skolehverdag– lære dem å bli skoleelever, så ligger det jo også et faglig trykk, altså krav om at det skal skje noe faglig, men klart jeg har jo blitt såpass gammel at jeg tenker at «vet du hva, det faglige får vente, her må vi gå på det sosiale ellers så får vi ikke gjort noe med det faglige allikevel». (Siv)

I likhet med Stine mener Nora at det sosiale miljøet i klassen er en forutsetning for den faglige utviklinga, i det at den må ligge «i grunn», eller som Stine sier «være på plass». Det kan synes at det som her omtales som «det sosiale», er noe både Stine og Nora oppfattes til å være noe man kan «bli ferdige med», i større grad enn fag, siden de uttrykker at det må være til stede, før man kan begynne å fokusere på faglig utvikling hos elevene. Det kan selvfølgelig hende de her snakker om at et minimum av sosiale ferdigheter må ligge til grunn, og at man etter å ha fått på plass et godt og trygt miljø i klassen jobber videre med det sosiale og det faglige parallelt. Dette sier ikke deltakerne noe om. Det er likevel interessant at de begge sier det samme, uten å utdype hva dette «sosiale» som må være til stede, faktisk betyr eller går ut på. Grethe sier i sitt utsagn noe om at det faglige hører til klasserommet, mens det sosiale skjer ute i friminuttene. Samtidig fokuserer hun på at man ikke skal være så resultatorientert, noe som legger føringer for at det sosiale likevel får innpass i klasserommet hennes. Det sosiale i hennes øyne synes å være et større overordna tema, som rommet blant annet elevenes behov for trivsel og trygghet. Det kan dermed tenkes at Grethe jobber med at elevene skal trives både ute i friminuttet og inne i klasserommet. Kanskje er det denne trivselen og tryggheten også Stine og Nora anser som det såkalte «sosiale» som må være til stede? Siv på sin side uttrykker at det er en stor utfordring å sosialisere elever samtidig som det foreligger et faglig trykk. Likevel formidler hun en trygghet i avgjørelsen om å prioritere det sosiale over det faglige, og trekker inn de mange årene med erfaring som årsak til dette. Når Siv sier at hun tør å prioritere det sosiale, fordi hun er såpass gammel, sier hun kanskje også noe om at hun tenker det er vanskeligere for lærere med færre års erfaring å la «det faglige vente». Altså sier hun her at kompetansen hun har rundt det sosiale er tilegnet gjennom mange års erfaring i skolen. Hun synes med andre ord ikke det er vanskelig å balansere mellom det sosiale og det faglige, fordi hun av erfaring vet at hun kommer lenger også faglig, dersom hun begynner med det sosiale. Kanskje er det denne erfaringen Stine

snakker om at hun mangler i delen «Om behovet for ikke å være alene», hvor hun oppsøkte lærere med mer arbeidserfaring for å få hjelp til å håndtere situasjonen?

4.3 Om balansen mellom enkelteleven og klassen som helhet, i tidspress

I intervjuene med lærerne i dette prosjektet er det spesielt ett tema som går igjen: Tid. Lærerne i studien uttrykker behov for mer tid. I dette avsnittet vil jeg presentere deres erfaringer med å balansere den tiden de har mellom eleven(e) som sliter med å komme inn i lek, og klassen som helhet, hvordan det påvirker dem å ha elever som sliter med å komme inn i lek, hva de tenker om de resterende elevene, og om hvordan de bygger relasjoner til elevene sine. Stine sier følgende i sitt intervju:

Det som på en måte har vært bra er at siden det har vært et problem, så har jeg brukt mer tid på det, og da får jeg ganske sterke forhold til dem, eller relasjoner til de elevene som faktisk sliter (...) sånn hvis de sliter i lek, da, så er det viktig at de i alle fall har meg i klassen som de kan støtte seg på og stole på. (...) Jeg tror jeg kunne ønske meg mer tid. Tid til liksom elevsamtaler, til å på en måte få blitt enda bedre kjent med ungene, da. (...) Det er så mye andre ting som stjeler tida, det er jo liksom mye papirarbeid og sånne ting (...) som på en måte tar tid fra det jeg føler er den viktige jobben, da. (Stine)

Stine forteller her at hun har fått gode relasjoner til elevene som sliter med å komme inn i lek fordi hun har brukt mye tid på dem. Hun uttrykker et behov for at alle elevene hennes skal føle de har noen de «kan støtte seg på og stole på», noe som viser til at Stine synes det er viktig at elevene skal oppleve en trygghet på skolen, selv om de sliter med lek eller sosialt samspill. Siden denne elevgruppa ikke mestrer like godt det sosiale spillet med jevnaldrende, føler Stine det er viktig å vise disse elevene at hun er der for dem, slik at disse skal føle trygghet. I utsagnet ligger det også implisitt at hun tenker at de som ikke sliter med lek i større grad klarer seg selv, fordi de kan få støtte fra medelever. Det kommer her også frem at hun ønsker seg enda mer tid til å få bli kjent med elevene. I en klasse på 28 elever, så er det forståelig at hun føler det blir lite tid på hver, og når papirarbeid og annet arbeid lærere er pålagt også må gjøres, uttrykker Stine at det blir for lite tid til samtaler med elevene. I dette ligger det kanskje også at hun ønsker mer tid til alle elever generelt, siden hun tidligere har uttrykt at hun har blitt godt kjent med de elevene som sliter med lek. Kanskje tenker hun at det å kjenne elevene vil gjøre det enklere å hjelpe elevene – altså at det blir lettere å få «Benjamin» til å leke med «Ola» som sliter, hvis hun har et godt forhold til «Benjamin» også? Da er det

kanskje nettopp de andre elevene hun ønsker mer tid til, noe også Nora formidler i sitt intervju:

Jeg har tenkt veldig mye på medelevene, for det første så har jeg jo tenkt at jeg har brukt fryktelig mye tid på den elven og at noen andre blir litt mer borte, da, i mengden. Det var jo i starten hvor jeg tenkte bare «åh», begynte å liksom telle på hendene «hvilke elever er det egentlig jeg har sett veldig lite i dag, hvem er det» – noen av de visste jeg– altså jeg visste jo så innmari mye om han! Og kanskje ikke så mye om de andre, og så burde jeg blitt bedre kjent med de. Jeg fikk liksom ikke tid til å ta meg tid til å bli kjent med de andre på samme måte som han, altså det får man jo ikke: Noen må man velge– altså noen må man bruke mer tid på. (...) Og så ser du jo at den eleven ikke har det bra, du ser jo at han sliter og at han liksom ber, altså, han klarer ikke å si at han trenger hjelp, men han prøver jo på en måte å gjøre det gjennom å gjøre handlinger som ikke er like heldige. (Nora)

Nora uttrykker her at hun synes det er vanskelig med tid, fordi hun gjerne vil bli godt kjent med alle elevene sine, ikke bare den ene som har vansker med å komme inn i lek. Likevel innser hun at tiden ikke strekker til, og hun aksepterer på et vis at det ikke er nok tid til å bli like godt kjent med alle elevene, på samme måte som hun har blitt kjent med eleven som sliter med å komme inn i lek og også ser at det har vært nødvendig for å hjelpe han. Hun føler kanskje, i likhet med Stine på at de eller den som sliter muligens har større behov for å få støtte, enn de som mestrer leken og det sosiale samspeillet fra før av. Det handler med andre ord ikke om ønsket om å bli kjent med alle elevene, men hun ser seg nødt til å rangere elevenes behov, i den forstand at hun må «velge *noen*». Samtidig forteller hun om hvordan det tærer på henne at hun ikke får sett alle like godt, siden hun åpenbart ønsker et godt forhold til alle. Hun gir ikke mer tid til noen fordi dette er noe hun *vil*, men fordi dette er noe hun føler hun *må*. Hun tolker elevens uhensiktsmessige handlinger som et ønske og behov for hjelp, og tenker kanskje at elever som ikke uttrykker det samme behovet heller ikke har like stort behov for samme type støtte. Når det er sagt forteller hun senere i intervjuet:

Noen har jo fått litt mindre tid enn andre, for noen har krevd det mer, altså, han har vært en som har krevd det veldig mye, da, samtidig som mange andre også hadde trengt den samme oppfølgingen. (...) Jeg føler jo at i starten så kunne jeg jo ikke si noe til eleven uten å på en måte få en negativ reaksjon, men etter å ha oppbygd en god relasjon til eleven, så kan han høre og respektere deg. (Nora)

Hun sier her noe om at hun vet at flere av elevene hennes trenger oppfølging, og trenger å bli sett like mye som denne eleven, men at noen uttrykker dette behovet i større grad enn andre. Når Nora sier at eleven hun har snakket mest om i intervjuet har «krevd det mer», snakker

hun her om at han har hatt vanskelig for å forholde seg til henne og andre, både i klasseromssituasjonen og ute i friminuttet. Valget om å gi denne eleven mye tid har slik sett vært nyttig også for de andre elevene i den forstand at eleven etter hvert begynte å høre på det Nora sa, grunnet en god relasjon. Det kan tenkes at Nora her tenker at hun hadde fått enda mindre tid til de andre også senere, dersom hun ikke hadde tatt seg tid til å bygge en god relasjon til den gjeldende eleven i starten. Dette uttrykkes i utsagnet om at den gode relasjonen hun har bygd opp med eleven har ført til at han respekterer henne i større grad, og han «krever» dermed mindre nå enn i starten. På et vis har Nora dermed kanskje frigitt tid til å være mer sammen med de andre nå, fordi hun tok seg tid til den ene eleven som krevde det, i starten. Noe vesentlig ved det hun forteller er likevel et ønske om mer tid til elevene sine. Grethe snakker i sitt intervju om dette:

Mer tid til å bare være med elevene, prate med elevene. Det er klart med 24-25 elver der noen er veldig opptatt av å bli sett og hørt (...) hadde det vært færre, så hadde jeg selvfølgelig kommet litt mer i dybden, da, i forhold til å bli enda mer kjent med den enkelte. For det er jo ikke til å stikke under en stol at det er noen forsiktige, som du kanskje– som du skulle ønske at du brukte mer tid på dem og som jeg også skulle ha hatt mer tid til. (Grethe)

Grethe forteller her at det gjerne er de elevene som snakker høyest som får mest. Dette er kanskje de samme elevene Nora trekker frem som «de som krever mer». Grethe er på sin side veldig klar over at hun gir mindre oppmerksomhet til de litt mer forsiktige elevene, som kanskje også sliter med lek eller sosialt samspill, muligens fordi disse ikke «forstyrrer» klassen i like stor grad som de som snakker høyt. Samtidig som hun er åpen om at hun gjerne skulle ha gitt mer tid til de stille elvene, anerkjenner hun at de er der og trenger henne, og det er derfor tydelig for meg at de stille elvene ikke blir «glemt» i denne sammenheng, men at de kanskje blir prioritert bort, fordi de høylytte elevene i større grad er en utfordring for flere enn seg selv. I likhet med Nora, er det tydelig at Grethe skulle ønske det var tid nok til å bli godt kjent med alle elevene hun jobber med, men at tiden hun har til rådighet gjør at også hun må prioritere noen fremfor andre. Siv snakker i sitt intervju om konsekvensen av at hun prioritere én elev mye på starten av skoleåret:

Så det ble jo også et element oppi dette at jentene begynte å lage sånne klikker og– men det har vi fått– det har jeg fått rydda opp i altså, men det ble jo et sånt ekstra element, fordi jeg ikke fikk tatt det fra starten, og fikk ikke bygd gode relasjoner til dem. Ikke til de gutta som, ja, jeg tenkte hadde trengt det

også. (...) Når du får elever som krever så mye på atferdssida, så går du glipp av god relasjonsbygging med de andre. (Siv)

Siv forteller at hun i likhet med Nora og Grethe har hatt hovedfokus på én elev som har slitt med å komme inn i lek, fra starten av skoleåret. Som en konsekvens av dette innså hun at hun hadde gått glipp av god relasjonsbygging med de andre, og at blant annet jentene i klassen hadde dannet «klikker», i perioden hun brukte mest tid på én elev. Siden hun sier klikk-grupperingen hos jentene er et «element oppi dette», tolker jeg det dit hen at hun føler seg ansvarlig for at jentene utvikla dårlige forhold seg i mellom, og det ligger implisitt i det hun sier at dette kunne ha vært unngått dersom hun hadde hatt mer tid til å bygge gode relasjoner til hele klassen. Hun sier altså at man automatisk går glipp av god relasjonsbygging til de andre i klassen, når «du får elever som krever så mye på atferdssida», noe som henter til at hun *ikke* føler hun kunne gjort noe annerledes for å få bedre relasjoner til de andre elevene, *fordi* hun har elever som krever mye og begrenset med tid. Elin på sin side følte at å ha noen i klassen som slet med lek og det sosiale, gjorde at også de andre kunne få utvikle sin sosiale kompetanse i større grad, fordi hun fokuserte mer på det i klassesammenheng:

Man bruker veldig mye tid på *han*. Og de som fungerer i de sosiale settingene bruker man mindre tid på, samtidig som de som fungerer veldig godt, de blir trukket liksom inn i det her, både med hell og ikke, egentlig. (...) Noen ganger lykkes det jo veldig godt fordi at de tar oppgaven på alvor og er hyggelige, er vennlige, har lyst til å ha han med (...) samtidig så synes jeg det er dumt, fordi alltid ble den– de fikk ikke leke det de hadde lyst til, for de måtte dra med seg han i leken, så det– og da blir det jo sånn etter hvert at «åhrg» og sånne sukk og stønn og blick og sånne ting, og det merkes jo, så sånn sett blir man jo mer – Veldig opptatt av hvordan man skal snakke til hverandre, hvordan man skal oppføre seg, bruke mye tid på det, kanskje enda mer enn jeg har gjort andre ganger, hvordan kroppsspråket, hvordan ja, alle disse tingene her gjør noe for dem. Og sånn sett så brukte jeg jo mer tid på også resten av dem i forhold til det, men klart det var jo han som hang rundt meg. Og jeg aksepterte jo det, for jeg ville jo ikke at han skulle være alene (...) Så jeg var jo selvfølgelig mye mer sammen med han, han fikk jo mye mer av tida mi ute og tur og ja, de stedene der, enn de andre gjorde. (...) Her [i nåværende klasse] er det helt annerledes, mange fler som krever mer og da er det jo mye mindre tid til hver. (Elin)

Alle lærerne synes å ha prioritert en eller et fåtall elever i starten av året, som har vist mest behov for støtte utad. Elin trekker her fram at det blir vanskeligere når det er flere elever som sliter, ikke bare fordi det blir mindre tid til hver, men kanskje også fordi hun får færre «å spille på» blant resten av elevene i klassen. Samtidig forteller hun om hvordan det at hun har

hatt en spesiell elev som har slitt med lek har gjort at klassen som helhet har hatt mer fokus på hvordan man er mot hverandre, og de har kanskje sånn sett dratt nytte av å ha en elev i klassen som synes lek er vanskelig, fordi de i møte med denne eleven blir tvunget til å utvikle sine egne samarbeidsevner og lekekunnskaper i møte med noen som er på et annet nivå enn dem selv. Elin trekker dog inn at det tidvis var dumt fordi de andre elevene alltid måtte ta hensyn til eleven som ikke fikk til leken på egen hånd, og det var tydelig at hun her syntes det var vanskelig å vite hva som var «det riktige» å gjøre. På den ene siden ville hun ikke at den gjeldende eleven skulle være alene, mens hun på den andre siden også ønsket at elevene som var gode i lek også skulle få leke det de hadde lyst til, på sitt nivå, slik at også de fikk utvikle seg i større grad. I nåværende klasse har hun flere elever som sliter med lek, og det er her vanskelig for Elin å bruke andre elever som støtte i arbeide med elevene som sliter, fordi det ikke er like mange elever som er «gode i lek» i hennes nåværende klasse. Hun kjenner derfor kanskje på følelsen av at det som har fungert før, ikke fungerer her, og hun føler derfor at situasjonen er vanskeligere enn de har vært i de foregående klassene hun har hatt, fordi det tidligere har vært færre som har hatt behov for så tett oppfølging samtidig.

4.4 Om å føle seg trygg, men hjelpeløs

I det følgende delkapitlet vil jeg presentere noen av deltakernes følelser tilknyttet arbeidet med barn som sliter med å komme inn i lek. Flere av lærerne uttrykker at arbeidet har vært vanskelig for dem, blant annet fordi de ikke vet hvordan de skal gå frem. De erkjenner likevel viktigheten av at de gjør *noe* med situasjonen de står i, og agerer tilsynelatende deretter. De gir med andre ord uttrykk for at de til tross for manglende fasit, har tro på at deres handlinger vil kunne hjelpe eleven(e) på en eller annen måte.

Stine og Nora forteller følgende i sine intervjuer:

Jeg vet ikke fasiten liksom! Jeg vet ikke hva som er den beste måten å håndtere det på. (...) Da føler jeg på en måte at jeg ikke klarer å gjøre jobben min helt (...) Du føler deg jo litt maktesløs. (...) Hvis de ikke har det bra, så er det noe jeg gjør som kanskje ikke er helt riktig, eller det er noe jeg må gjøre annerledes for å på en måte få fiksa det. (...) Jeg føler at jeg ikke har strekt helt til, at jeg føler det fortsatt er mer som kan gjøres for at de skal ha det så bra de kan. (...) At jeg på en måte har følt at jeg har mangla, mangla den erfaringa, da, jeg mangler de verktøya som gjør at det hadde vært mye enklere for meg å håndtere det. (Stine)

I starten så synes jeg det var veldig vanskelig (...) du vet ikke helt hva som fungerer og ikke. (...) Det var en veldig vanskelig setting, og jeg syntes det var vanskelig å vite hva jeg skulle gjøre og hva som var riktig. (...) Jeg var jo veldig sånn der «Hva skal jeg gjøre?» Jeg var litt sånn hjelpeløs, for uansett hva jeg gjorde så ble det liksom ikke noe bedre. (Nora)

Som ny i lærerjobben snakker både Stine og Nora her om at de ikke vet hva som ville vært den beste, mest riktige måten å gjøre det på – «fasiten». De uttrykker her en form for usikkerhet eller frykt for å gjøre feil, og de skulle begge ønske de visste svaret på hva de burde gjøre i situasjonen. Stine går så langt som å si at hun sitter igjen med en opplevelse av å ikke gjøre jobben sin så lenge hun ikke vet hva hun skal gjøre. Det er tydelig vanskelig for henne å kjenne på usikkerheten og hjelpeløsheten. Det synes at hun trenger å føle at hun handler rett for å føle at hun gjør jobben sin, og at hun implisitt sier at det å gjøre feil ikke er akseptabelt for henne. Det kan virke som hun mener hun i mangel på egne erfaringer med elever som sliter med å komme inn i lek, tenker det ville hjulpet henne om hun i det minste hadde hatt de «riktige verktøyene» for å kunne mestre oppgaven med å hjelpe disse elevene. Verktøyene hun omtaler, peker kanskje mot en form for tilegnet kompetanse om temaet, eller metoder for å hjelpe elever som sliter sosialt, som hun tenker noen «eksperter» har sagt at virker, for å få bekreftet at hun handler rett, som hun jo sier hun har behov for – slik at hun kan «godkjenne» sitt eget arbeid og seg selv i møte med disse elevene. For henne er det kanskje ikke en del av jobben å ikke vite, mens de med mer erfaring i kanskje i større grad har akseptert at de ikke vet, og godtar denne uvissheten mer. Kanskje er både Stine og Nora redde for å gjøre vondt verre, eller for å ikke klare å hjelpe eleven(e). Når Stine sier hun føler det er mer som kan gjøres for at elevene skal kunne ha det så bra som mulig, og når Nora uttrykker at det ikke ble *bedre* uansett hva hun gjorde, sier dette noe om at de begge bryr seg om elevene sine – at de ønsker at elevene skal ha det så godt som mulig på skolen. Implisitt i dette ligger det at de begge tenker at det å mestre det å komme inn i lek eller sosialt samspill er en viktig komponent for at elevene skal ha det best mulig på skolen, selv om begge tidligere har nevnt at de føler press når det gjelder det faglige. Ut ifra dette kan det tyde på at Stine og Noras følelse av hjelpeløshet bunner i at de nettopp har begynt i jobb. Til tross for dette, gir begge uttrykk for at de ikke føler seg helt utrygge i oppgaven å hjelpe elever inn i lek i fremtiden:

Ikke helt. Sånn, mye er jo intuitivt, da. (...) jeg er jo ikke mester i akkurat det her liksom. Det er jo bare en brøkdel av lærerjobben, men det er jo en veldig viktig del av lærerjobben, men jeg føler meg kanskje sånn halvveis kompetent? Ikke helt! Langt ifra helt. (Stine)

Som nevnt tidligere i delkapitlet «behovet for ikke å være alene», uttrykte Stine «Shit, jeg må ha hjelp, jeg vet ikke hva jeg skal gjøre», om møte med en elev som slet med å komme inn i lek. I begynnelsen beskriver hun altså en følelse av hjelpeløshet, og det gjør hun også tidligere i dette kapitlet. Hun har ikke fasiten og hun uttrykte at hun måtte ha hjelp og at hun ikke visste hva hun skal gjøre. Likevel nevner hun at hun nå i ettertid kjenner på en «halvveis kompetenthet», at hun føler at hun mestrer det *litt*. Hun erkjenner at hun ikke mestrer, og hun vil ikke på noen måte hevde at hun vet hva hun driver med, men hun sier at hun jobber ut fra en intuisjon om hva hun tenker er rett. Man kan spørre seg hva denne følelsen av kompetanse kommer fra, og hvordan Stine på under et år har blitt trygget i arbeidet med å få elever inn i lek. Det kan virke som om hun i løpet av intervjuet eller i løpet av arbeidet det siste året, har utvikla en form for aksept av egen usikkerhet, som kanskje har vært med på å trygge henne i arbeidet. Nora forteller i sitt intervju:

Jeg føler jo på en måte at den eleven her så har jeg blitt ganske så godt kjent med og jobba så mye rundt han, at jeg vet liksom litt sånn hva som fungerer, hvordan jeg skal få han inn i en lek, da, kontra en elev jeg kanskje ikke kjenner eller hvis jeg tar over en helt ny klasse eller at jeg møter noen ute som jeg ser sliter sosialt og så kjenner jeg ikke til eleven, så er det ikke like lett å vite hvordan du skal trå inn, da, ta tak i det. (Nora)

Nora sier her at hun er trygg på akkurat denne eleven, men at hun er usikker når det gjelder elever hun ikke har noen relasjon til. Det ser ut til at hun fortsatt synes det er vanskelig å få andre elever inn i lek, så det er uvisst om hun egentlig har utvikla seg når det gjelder egen trygghet her. Det er kanskje vanskelig for henne å føle seg «kompetent» til å få andre inn i lek fordi hun vet hvor mye jobb som skulle til med denne ene, og den jobben kan hun kanskje ikke ta på stående fot med en ukjent elev i et friminutt. Det kan tenkes at Nora her ikke føler seg tryggere i oppgaven fordi hun muligens ser for seg samme prosess på nytt i det hun overtar en ny klasse. Det kan altså hende at hun ikke nødvendigvis føler seg tryggere i oppgaven å hjelpe hvem som helst inn i lek, men at hun føler seg trygg i den forstand at hun har erfart at en god relasjon til eleven har gjort denne jobben mindre vanskelig, og at hun har tro på egen relasjonskompetanse også i møte med fremtidige elever som sliter med å komme inn i lek. Kanskje hun etter sine første erfaringer med elever som sliter med å komme inn i lek, har blitt tryggere, fordi hun i løpet av sitt første år har gjort seg erfaringer som har fått henne til å erkjenne at det ikke finnes en «riktig» måte å gjøre det på? I begynnelsen var hun,

som diskutert ovenfor, veldig opptatt av hva som var «riktig» å gjøre, og det var vanskelig for henne å ikke vite det. I dette utsagnet trekker hun inn det å kjenne elevene som et vesentlig aspekt, og det kan tenkes at hun i sin søken etter «det riktige» har endret oppfatning av hva dette riktige faktisk består i. Ved å vektlegge relasjonen mellom seg og eleven som viktig for å kunne hjelpe han eller henne inn i lek, synes det å virke som Nora mener det «riktige» å gjøre for én elev, ikke nødvendigvis er det riktige for en annen. Kanskje blir man tryggere i møte med elever som sliter med å komme inn i lek, bare ved å anerkjenne det? At det ikke finnes en fasit, men at man faktisk må ta seg tid til å bli kjent med elevene for å kunne hjelpe dem? Kanskje er det en trygghet i å vite nettopp det? Stine, som også er inne i sitt første år som lærer, kommer senere inn på det samme i sitt intervju:

Det som er litt frustrerende for meg er at det du lærer på skolen [studiet] er på en måte så svart og hvitt, men det er jo ikke sånn det er i virkeligheten når du jobber med mennesker. (...) Jeg skjønner det er vanskelig å lage retningslinjer også, for hver sak er jo individuell og helt ulik, så du kan ikke ha sånn der «okei, ungen sliter i lek, da må vi gjøre dette», fordi det er tusen grunner til at unger sliter i lek, det er liksom ikke én ting, så du kan ikke ha ett svar heller. (Stine)

Stine føler ikke at studiet har forberedt henne på denne oppgaven, og det gjør henne frustrert. Samtidig har hun, gjennom arbeidet med denne eleven, eller elever generelt, anerkjenner at det er vanskelig å lage retningslinjer, fordi alle elever er ulike. Hun viser i det en form for aksept for at det ikke er fasit, selv om hun, som Nora, tidligere i intervjuet og i arbeidet med den ene eleven, følte seg hjelpeløs og ikke taklet å ikke ha fasit. Kanskje er det nettopp denne aksepten for at det ikke fins en fasit som gjør at de føler seg tryggere i møte med elever som sliter med å komme inn i lek? Siden de to nyutdannede lærerne som er med i denne studien ser ut til å ha lignende tanker rundt elever som sliter i å komme inn i lek, er det interessant å se på hvordan lærerne med mer arbeidserfaring svarer på spørsmålet om trygghet i møte med disse elevene. Siv, som er den læreren i denne studien med mest arbeidserfaring, sier følgende i sitt intervju, i spørsmål om trygghet rundt å hjelpe disse elevene inn i lek:

Ja! For det første så har jeg jobba såpass mye med barn (...) jeg har vært mye i lek med barn og jeg kan mange leker og jeg kan– jeg gjennomfører dem, altså jeg vet– jeg gjennomfører reglene, jeg lærer dem bort. Jeg er ikke noe redd for å dumme meg ut, jeg er en leken person, og det har jeg vært bestandig. (Siv)

Som den med mest erfaring, gir også Siv mest uttrykk for trygghet i møte med disse elevene. Hun begrunner dette i stort erfaringsgrunnlag, i hennes lekne personlighet, og at hun ikke er redd for å «dumme seg ut». Mens Nora og Stine ga uttrykk for at det i begynnelsen var vanskelig å bære den følelsen av hjelpeløshet og å ikke ha en fasit eller mal, gir Siv her uttrykk for at hun ikke er redd for å gjøre ting som potensielt er feil eller som andre ser på som rart. Hun viser at hun tør å gjøre feil, eller tør å være «dum». Siden hun trekker inn at hun kan mange leker og at hun har såpass erfaring at hun kan å lære bort disse, kan det synes at Siv har en annen oppfatning av hvilken kompetanse som er viktig i møte med disse barna, sammenlignet med Nora og Stine. Mens de to sistnevnte i sine intervjuer har vektlagt viktigheten av å se an den enkelte elev eller sak, fokuserer Siv på at hun har et bredt spekter av leker som hun kan lære elevene å leke. På et vis kan også dette tolkes som en mulighet til tilrettelegging, fordi hun med stor sannsynlighet kan tilpasse de forskjellige lekene til elevens nivå, alt ettersom hvor vanskelig lekene er. Siv sier noe om at hun «har jobba såpass mye med barn», og hun tenker kanskje at hun har møtt så mange forskjellige barn at hun ikke blir overraska eller skremt lenger – om hun i det hele tatt ble det i starten. Stine og Nora har hatt hver sine møter med elever som har hatt vansker med å komme inn i lek nå, mens Siv hevder å ha møtt veldig mange, eller jobba «såpass mye med barn», og føler kanskje at alle disse ulike erfaringene har gitt henne et bredt spekter «verktøy» hun kan bruke i møte med nye elever, og dette bidrar kanskje til å gjøre henne trygg. Mens Stine i sitt første møte med en elev som slet med å komme inn i lek etterlyste verktøy for å håndtere situasjonen, kan det virke som Siv mener hun har de verktøyene hun trenger. Det kan dog se ut som disse verktøyene for Siv er kunnskap om forskjellige typer leker og hvordan man leker dem, mens det for Stine som nevnt tidligere virker som omhandler noe annet, en slags generell kompetanse om barn som sliter med å komme inn lek og metoder for å hjelpe dem med det, samtidig som hun i utsagnet ovenfor viser at hun anerkjenner at elevene er unike og at det ikke finnes «ett svar». Det kan tenkes at Siv med sine mange år med erfaring ikke lenger tenker over *hva* det er hun gjør i møte med disse elevene, nettopp fordi hun har opplevd mange forskjellige situasjoner og elever – kanskje er det heller snakk om en form for automatiske responser på forskjellige elevers behov? Hun forteller senere:

Hver klasse er egentlig unik og hver elev i hver klasse er jo unike, og det å bli kjent med så mange elever som jeg er blitt og foreldre ikke minst, gjennom min lærerkarriere, så lærer jeg jo hele tiden med ting de sier til meg, måter de oppfatter meg på, måter jeg gjør ting på og får respons på – så det er klart at jeg utvikler meg (...) Det er hele tiden noe å hente inn, som jeg kan vokse på. (Siv)

Her kommer Siv inn på det samme som Stine og Nora, ved at hun trekker inn at erfaringene hun har med tidligere og nåværende elever er unike, og at hun som et resultat av disse unike møtene med den enkelte har utvikla seg. Muligheten er derfor til stede for at erfaringene hun har med å møte så mange forskjellige elever har gjort henne trygg på at det ikke finnes én bestemt måte å gjøre ting på. Ved at hun anerkjenner at alle elever er unike, sier hun her implisitt at de også trenger ulik tilpasning når det gjelder hjelp til å knekke lekekoden. Også Grethe trekker inn trygghet som et resultat av mange års erfaring:

Jeg ser jo at man må kanskje bruke nye metoder eller tenke ut nye (...) det er stadig nye typer elever som du møter, så... men jeg tror nok det at etter å ha jobba såpass lenge og har mange andre å spille på rundt meg, som jeg ikke er redd for å spørre etter hjelp, (...) jeg tror det, at jeg føler meg trygg, det gjør jeg. (Grethe)

I likhet med de andre lærerne, trekker Grethe inn at elever er forskjellige. Hun sier her noe om at man i møte med stadig forskjellige elever, også må utvikle og bruke nye metoder. Altså har også Grethe, i likhet med Stine og Nora, en tanke om at det ikke finnes noen fasit, nettopp fordi elevene er så forskjellige. Til forskjell fra Siv, som uttrykker trygghet i at hun kan mange leker, og med dette gir uttrykk for at hun har en «full verktøykasse» når det gjelder lek, sier Grethe her at hun stadig må tenke ut nye metoder. Hun sier med andre ord her at hun, til tross for mange års erfaring, og kjennskap til mange metoder, ikke er utlært, og at selv om hun kjenner til mange metoder, så finnes det enda flere forskjellige typer elever. Hun aksepterer med dette at hun ikke alltid vet hva hun skal gjøre, og trekker frem at hun tør å spørre om hjelp. Når hun sier at hun ikke er «redd» for å spørre etter hjelp, antyder hun at det å spørre om hjelp kanskje er vanlig å være redd for, og at det er en styrke for henne at hun ikke er redd for det. Samtidig aksepterer hun da at hun alene ikke nødvendigvis er riktig for alle elevene, eller at hun alene ikke trenger å finne opp nye metoder. Det kan synes at Grethes trygghet består i en viten om at hun faktisk ikke kan metoder som vil fungerer for alle elever som sliter med å komme inn i lek, og at hun derfor tør å spørre andre om hjelp når hun trenger det. Elin er den eneste læreren i studien som eksplisitt sier hun ikke føler seg trygg nok i oppgaven å lære disse elevene kompetansen de trenger for å komme seg inn i lek:

Man følger liksom alle disse tingene etter boka: Man har samtaler med de, prøver med foreldrene hvem de skal invitere med hjem, det har foreldrene fulgt opp, men den– og de har det fint når de leker sammen, men så blir det ikke noe mer, *der* føler jeg ikke– jeg føler at jeg får til en samhandling og en

lek som blir liksom bestemt, men jeg får ikke til å opprettholde den leken, da. At de utvikler seg sosialt så de får til å leke videre og ta de skrittene... Så jeg føler at «førstetiltakspakka» den kan jeg, men når du har liksom gjort hele det spekteret og så ja, få det videre, spesielt den opprettholdelse av leken og det å kunne gå tilbake til hun dagen etter å si at «skal vi leke sammen for det var så gøy i går» *der* synes jeg at jeg strever masse i forhold til hva man gjør da, at det kommer til kort hele tiden. (Elin)

Elin forteller om at hun i sitt møte med barn har en del metoder hun alltid starter med, «førstetiltakspakka», som hun kaller det, et sett med tiltak som i teorien skal fungere, eller som i teorien skal bidra til at elever kommer inn i lek. «Teori» satt ut i praksis, «etter boka», og erfaringene Elin har gjort seg som lærer har altså gjort at hun bærer med seg en del metoder som mest sannsynlig har vist seg å være nyttige i arbeidet med disse barna. Hun uttrykker likevel at hun kjenner på en stor utfordring med det å få elevene til å opprettholde leken på egen hånd, altså at elevene faktisk tilegner seg den tilstrekkelige sosiale kompetansen det krever å for eksempel ta initiativ til lek. «Førstetiltakspakka» kan kanskje inneholde noen av verktøyene Stine etterlyste i sitt første møte med en elev som trengte hjelp til å komme inn i lek, og kanskje noen av verktøyene Siv implisitt omtaler i sitt utsagn ovenfor, hvor hun hevder at hun kan mange leker hun kan lære bort. Det synes her som Elin i likhet med Siv, er trygg i *den* delen av arbeidsoppgaven, men føler hun kommer til kort når det gjelder å faktisk lære bort den sosiale kompetansen som trengs for å ta initiativ til, og være i lek på egen hånd. Det kan tenkes at Siv og Elin har forskjellige måter å se lek på. Mens Siv implisitt uttrykker lekekompetanse til å handle om «å kunne forskjellige leker», snakker Elin om lek som noe mer – hun snakker om sosial kompetanse som en forutsetning for å kunne ta initiativ til og opprettholde lek, og det er nettopp dette hun synes hun ikke mestrer. Elin er den eneste i studien som trekker frem sosial kompetanseutvikling som noe vesentlig i møte med barn som sliter med å komme inn i lek. Hun går på sett og vis mer i dybden, i den forstand at hun ikke ser på lek som noe enkeltstående og eget, men som en del av sosial interaksjon. Hun har derfor konkludert med at det er manglende sosial kompetanse som står i veien for at elevene sliter med å komme inn i lek, og at det å lære dem «hvordan de leker forskjellige leker» ikke i seg selv nødvendigvis vil hjelpe disse barna til å øke sin lekekompetanse.

4.5 Om å være menneske i møte med mennesker

Lærere jobber med mennesker, og i denne studien uttrykker flere av lærerne at lærerjobben ikke kun er en «8-16»-jobb, men noe de tenker på utover nevnte arbeidstid. I møte med disse

lærerne ønsket jeg å finne ut av hvordan det påvirket dem personlig å møte elevene som slet med å komme inn i lek, og var også interessert i å finne ut om erfaringen lærerne har, har betydning for hvordan lærerne reagerer og hva de føler knyttet til denne siden av jobben. Stine sier følgende i sitt intervju:

Jeg blir egentlig veldig lei meg. (...) Jeg forventer at jeg skal klare å ta tak i det, og at jeg skal klare å snu det rundt, for det er jo jeg som har hovedansvaret for trivselen til alle ungene her. (Stine)

Stine uttrykker her at hun «egentlig» blir «veldig» lei seg når hun ser at en elev sliter med å komme inn i lek, og at hun «forventer» at hun skal klare å hjelpe eleven. Med ordene «egentlig», «veldig lei» og «forventer», antyder hun at det å skulle hjelpe en elev inn i lek er vanskeligere for henne enn hun har vært forberedt på. Dette fordi hun «egentlig» har en forventning om at hun skal mestre det, men blir heller «egentlig veldig lei seg» fordi hun ikke får det til, altså mer lei seg enn hun, eller man, i utgangspunktet skulle tro. At hun sier hun blir «veldig lei seg», sier også noe om hvor mye hun ønsker å hjelpe eleven. Ikke utelukkende fordi det er jobben hennes, men også fordi hun bryr seg om eleven. Det påvirker henne sterkt følelsesmessig å se at eleven har det vondt, og å hjelpe eleven er noe hun ønsker for eleven sin del, ikke bare for sin egen – selv om det nok føles bra å klare å hjelpe eleven for hennes del også. Nora forteller:

Har jo grått på kvelder liksom hvor jeg synes ting har vært håpløst, og vært oppgitt over situasjonen og liksom at jeg føler meg rådløs, samtidig som at jeg liksom har følt at jeg har så vondt av eleven, og liksom bare «hva er det jeg ikke ser, hva er det jeg gjør feil?» (...) Har jeg vel egentlig innsett det at jeg må lære meg å legge jobben litt mer igjen på jobb, fordi det har tatt fryktelig mye krefter av meg (...), og jeg har brukt fryktelig mye tid utenom arbeidstid på å tenke og gruble og planlegge (...) altså jeg burde ikke la det gå så innpå meg, men samtidig så er vi jo mennesker liksom, det er ikke bare å skru av en knapp. (Nora)

Nora gir i større grad enn Stine, uttrykk for at situasjonen på jobb påvirker livet hennes. Hun forteller om episoder hvor hun har grått etter arbeidstid, fordi hun ikke føler hun klarer å hjelpe hverken eleven eller seg selv i jobben med å få eleven inn i lek, og denne rådløsheten er vanskelig for henne å holde ut. Hun reflekterer i intervjuet rundt at hun burde bli bedre på å legge fra seg jobben på arbeidsplassen, fordi det tar for mye tid og energi fra livet hennes. Samtidig anerkjenner hun at hun er menneskelig, og at det for henne innebærer at man ikke bare kan «skru av» følelsene sine når man ønsker, eller når man kommer hjem fra jobb. Hun

sier dermed noe om at hun opplever en vanskelig balansegang mellom jobb og privatliv – for det er tydelig at Nora blir personlig berørt av situasjonen hun er midt oppi på jobb, siden hun tar den med seg hjem – samtidig klarer hun ikke å *ikke* tenke på det heller. Når Nora sier hun har innsett at hun må lære seg å legge fra seg jobben på jobb, sier dette noe om at hun tror hun kan klare å legge fra seg de vonde tankene i fremtiden, eller at hun forventer at hun burde kunne klare det med tiden.

Grethe, Siv og Elin forteller i sine intervjuer:

Du har ungen litt sånn i bakhodet også utenom jobb og sånt (...) og det er noe med jobben vår, at du går ikke hjem og så er du ferdig med det, det er mye som kan kverne i hodet «hva kan jeg gjøre for den eleven?» (...) Man blir veldig involvert i de ungene, selv om man har familie og egne barn så er det– du ser de såpass ofte og de betyr mye og de deler mye med deg og så videre (...) du får litt dårlig samvittighet og du har vondt av de elevene og (...) Du vil at alle skal ha det bra (...) Jeg er i alle fall en sånn type som tenker mye på ting og det kverner oppe i hodet og så videre, så det er litt vondt i magen også avhengig av hvor ille situasjonen er (...) Nei, da, vondt i magen, dårlig samvittighet for at man ikke strekker til. (Grethe)

Det er ikke noe godt. Jeg liker det veldig dårlig. Jeg føler at jeg ikke får vært den gode læreren som jeg synes jeg bør være. (...) foreldrene i klassen, de tenker jo at «wow, her får vi til alt», men det er jo, ja, jeg føler at jeg ikke gjør det. (Siv)

Nei, jeg husker at jeg var– jeg tenkte veldig, veldig mye på han, sånn på ettermiddagstid og hjemme og «hva skal jeg gjøre?» liksom. (Elin)

Utsagnene ovenfor sier noe om at alle disse lærerne bryr seg mye om hvordan elevene har det – at elevene er mer enn bare «en jobb» for dem. Dette er spesielt tydelig hos Grethe som gir uttrykk for at hun tidvis er så involvert eller investert i eleven at hun får vondt i magen av å tenke på det. Det sier noe om hvor viktig det er for henne at elevene hennes har det bra på skolen, og at hun gjør alt hun kan for å hjelpe dem – også med det sosiale. Grethe sier eksplisitt at hun skulle ønske hun kunne gjøre mer, mens Siv sier det implisitt med utsagnet om at hun ikke får vært «den gode læreren» hun synes hun bør være, og at hun ikke får til «alt» selv om foreldrene kanskje tenker det. Elin antyder også at hun skulle ønske hun kunne gjøre mer når hun sier at hun tenkte «veldig, veldig» mye på den ene eleven sin og hva hun skulle gjøre – for han. Mens Elin altså forteller at hun tenker mye på det, sier Grethe og Siv i større grad at det påvirker dem, fordi de ikke føler de strekker til i arbeidet sitt. Siv sier at hun

ikke får til alt og at det er vanskelig for henne, mens Elin sitter hjemme og spør seg selv hva hun kan gjøre for å hjelpe. Alle vil med andre ord gjøre mer enn de gjør, og det kan tenkes at det her handler om at disse lærerne føler en form for utilstrekkelighet i arbeidet med disse elevene. Utsagnene ovenfor kan leses som at alle lærerne i denne studien synes å ha vanskelig for å legge fra seg jobben helt når de går hjem, fordi de er følelsesmessig engasjert i elevene sine. Det er ingen automatikk i at man skal få vondt av elevene sine når man er hjemme – at det betyr så mye for dem at de tar det opp i hodet når de er i andre settinger enn på jobb, men det gjør de altså, alle i denne studien.

5 Drøfting og oppsummering

Formålet med denne studien har vært å belyse fem læreres erfaringer med elever som sliter med å komme inn i lek med andre elever. I innledningen presenterte jeg målet om at skolen skal være med på å utvikle elevenes sosiale kompetanse på en slik måte at de blir deltakende mennesker (Kunnskapsdepartementet, 2011, 2017). På bakgrunn av dette komponerte jeg problemstillingen: «Hvilke erfaringer har fem lærere på første- og andretrinn i arbeidet med elever som sliter med å komme inn i lek?». Dette ble undersøkt gjennom intervjuer av fem lærere på nevnte trinn, og jeg forsøkte i det foregående kapittel å presentere essensen i deres erfaringer. I dette kapitlet vil jeg drøfte det som for meg fremstår som studiens hovedfunn, opp mot tidligere presentert teori og forskning, samt relevant litteratur og filosofi. Noen spesielt empirinære funn vil bli drøftet med utgangspunkt i referanser som ikke er nevnt i teorikapitlet.

5.1 Mestringserfaring som kilde til trygghet

Som det kommer frem i kapittel 4.1 og 4.4, uttrykker de to nyutdannede lærerne at de ikke visste hva de skulle gjøre i sine første møter med elever som slet med å komme inn i lek, og at denne uvissheten var vanskelig for dem å bære alene. For disse lærerne, var det altså vanskelig på to plan – de visste ikke hvordan de skulle håndtere elevenes vansker, og heller ikke hvordan de skulle håndtere sin egen usikkerhet knyttet til elevenes vansker. Begge deler bidro tilsynelatende til en utrygghet hos lærerne. Dette kan ses i sammenheng med Banduras (1977, 2001, 2006) teorier om mestringsforventning, hvor det understrekes at autentiske mestringsopplevelser med lignende situasjoner, er det den mest sentrale kilden til mestringsforventning. Det kan tenkes at de to nyutdannede lærerne i denne studien uttrykker utrygghet fordi de ikke har hatt mulighet til å være i mange nok lignende situasjoner tidligere, nettopp fordi de er nye i lærerjobben. Det er ikke urimelig å anta at disse lærerne ikke har fått erfare en rekke autentiske mestringsopplevelser med å hjelpe elever inn i lek gjennom studiet, ettersom mestringsopplevelsene nettopp må erfares. Selv om lærerne kanskje i løpet av en og annen praksisperiode har møtt elever som sliter med å komme inn i lek, har de kanskje likevel ikke hatt stort nok ansvar eller har vært lenge nok med elevene til å kunne få tilstrekkelig mengde autentiske mestringsopplevelser. Det kan dermed tenkes at det er nettopp manglende mestringsopplevelser med lignende situasjoner, som gjør at de to nyutdannede lærerne føler seg hjelpeløse og utrygge i sine første møter med elever som sliter med å

komme inn i lek. Deres utrygghet kan antyde en lav grad av mestringsforventning i møte med denne elevgruppa, selv om denne studien selvsagt ikke er gjennomført etter Banduras (2012) kriterier for å måle mestringsforventning, og dermed ikke direkte kan si noe sikkert om deltakernes faktiske mestringsforventninger. Som nyutdannet, har man altså sannsynligvis ikke rukket å opparbeide seg tilstrekkelig relevant mestringserfaring med å hjelpe elever inn i lek, og kanskje heller ikke tilstrekkelig relevant mestringserfaring med å håndtere opplevelsen av hjelpeløshet – i alle fall ikke gjennom lærerstudiet alene – noe som ifølge Banduras (f.eks. 2006) teori altså vil være essensielt for ha mestringsforventning i møte med oppgaven å hjelpe elever inn i lek, og i møte med oppgaven å håndtere egen følelsesmessige involvering i jobben.

Videre i begge delkapitler, møter vi tre lærere med litt mer erfaring, som gir uttrykk for mer trygghet og en større grad av mestringsforventning i møte med elever som sliter med å komme inn i lek, selv om heller ikke disse føler seg som eksperter. Kanskje føler de en forventning om mestring, fordi de klarer å se at nye situasjoner med elevene de har nå, ligner situasjoner de har mestret tidligere. Sett i lys av Bandura (2006), klarer de kanskje å overføre tidligere mestringserfaringer de har med seg i bagasjen, til nye lignende situasjoner, og de har derfor tilsynelatende større forventning om mestring i fremtidige møter med elever som sliter med å komme inn i lek, enn det de to nyutdannede lærerne i denne studien uttrykker. De gangene for eksempel Grethe, som jo er en av de mer erfarne, spør om hjelp er det kanskje fordi det er elementer i den nye situasjonen som ikke ligner de foregående erfaringene hennes. At hun ikke kjenner igjen elementer gjør muligens at hun ikke klarer å se at hun har «mestret» en lignende situasjon tidligere, og hun spør dermed om hjelp. Når de to nyutdannede lærerne forteller at de har spurt andre lærere eller instanser om hjelp, kan dette tyde på at de har tro på at andres erfaringer kan hjelpe dem med å mestre situasjonen de er oppe i selv. Dette kan kanskje ses i sammenheng med Banduras (2001) vikarierende erfaringsbegrep – altså at vi får større tro på egen mestring, eller høyere mestringsforventning, om vi får innblikk i andres mestringserfaringer, eller ser at noen vi ellers sammenligner oss med, får det til eller har fått det til tidligere. Når både de nyutdannede og de mer erfarne lærerne i denne studien spør andre om hjelp, kan kanskje dette tyde på at de alle tror de kan få større tiltro til egen mestring, ved å få innblikk i andre læreres erfaringer eller forslag til løsning, altså gjennom deres vikarierende erfaringer, i tråd med Banduras (2001) teori.

5.2 Behovet for å være agent i eget liv

Lærerne i denne studien har gjennomgående uttrykt et behov for å handle intensjonelt i møte med elever som sliter med å komme inn i lek, der intensjonen altså er å hjelpe elevene med dette. Dette behovet bidrar tilsynelatende til at lærerne tar med seg jobben hjem, og at de stadig prøver å finne svar på hva som er riktig å gjøre for disse elevene. Dette kan ses i lys av det Bandura (2001) omtaler som «human agency», eller «agent i eget liv» (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Som nevnt i teorikapitlet inngår det tre typer «agency» i det å være agent i eget liv: Personlig agency omhandler å selv utføre handlinger for å nå et mål; proxy agency går ut på at du påvirker andre til å utføre handlinger som fører deg til målet, for deg; og kollektiv agency, handler om at mennesker går sammen for å nå et mål (Bandura, 2006).

Lærerne i denne studien har som nevnt uttrykt behov for å være agenter i egne liv, men de har ulik vektlegging av de forskjellige typene «agency» for å nå målet, som i denne sammenheng kan sies å være å hjelpe elever som sliter med å komme inn i lek, inn i lek.

Den ene læreren med mye erfaring i denne studien, antyder eksempelvis ved flere anledninger, et stort behov for å nå «målet» på egen hånd, uten hjelp utenfra, gjennom såkalt personlig agency – hun uttrykker trygghet i egen sosiale kompetanse, ved å vektlegge alt hun kan, og hvor mange erfaringer hun har med elever som sliter med å komme inn i lek, og alle lekene hun kan lære dem å leke. Denne læreren kan derfor kanskje sies å uttrykke et sterkt behov for å være agent i eget liv, i henhold til Bandura (2006), ved å selv ta på seg ansvar for å hjelpe sine elever inn i lek. Hun hevder i delkapittel 4.1 at hun har behov for å «tømme seg» til en kollega, samtidig som hun ikke tenker at kollegaen skal løse problemet sammen med henne i praksis, i form av kollektiv agency, eller for henne, i form av proxy agency, i tråd med Bandura (2006). Hun har altså tilsynelatende et ønske om å handle intensjonelt individuelt, i oppgaven med å hjelpe elever inn i lek. Når den ene nyutdannede læreren i samme kapittel på sin side uttrykker et behov om hjelp fra noen utenfra, kan dette kanskje ses i sammenheng med det Bandura (2006) omtaler som proxy agency, som altså er en del av det å være agent i eget liv, og som omhandler at vi påvirker andre til å gjøre noe vi ikke selv er i stand til å klare, for oss. Denne læreren gir uttrykk for at det er utfordrende både å skulle hjelpe eleven inn i lek og å håndtere egne følelsesmessige reaksjoner knyttet til det å hjelpe eleven. Når denne læreren uttrykker at hun ikke tror hun mestrer disse to oppgavene selv, men samtidig viser at hun vet at det fins hjelp der ute, som hun tenker kan agere på hennes vegne, eller i det minste hjelpe henne på veien mot målet, støtter hun seg kanskje ubevisst på

nettopp ideen om proxy agency. Hun vet at det er hjelp der ute, og vet hun kan påvirke situasjonen hun står i via denne hjelpen – som agent i eget liv – ved å eksempelvis kontakte PPT eller lignende, som kan arbeide mot målet på vegne av henne, for eksempel ved å veilede eleven inn i lek for henne, eller ved å gi henne det Bandura (1994) omtaler som «verbal overtalelse», slik at hun kan mestre oppgaven å følelsesmessig håndtere situasjonen, og følgelig ha tiltro til å mestre det å hjelpe eleven inn i lek.

Begge lærerne i avsnittet ovenfor viser at de er i stand til, og ønsker, å handle intensjonelt for å nå målet med å hjelpe elever inn i lek, men mens læreren med mye erfaring stoler tilsynelatende helt og holdent på egne krefter, viser den nyutdannede læreren evne til handling gjennom å kontakte noen med mer erfaring som kanskje kan handle på vegne av henne, eller hjelpe henne med å handle på vegne av seg selv. Alle lærerne i denne studien har eksplisitt eller implisitt også uttrykt behov for å snakke med kolleger om problemstillingen de er oppe i vedrørende sine elever som sliter med å komme inn i lek, og flere av dem trekker frem blant annet «teamtid», i sammenheng med arbeidet med elever som sliter med å komme inn i lek, og sier at de får støtte og at de kan drøfte sakene med andre lærere her, slik at de samarbeider om å nå målet med å hjelpe elever som sliter med å komme inn i lek, inn i lek. Vi kan her trekke paralleller til Banduras (2001) kollektive agency-begrep, som i korthet dreier seg om at mennesker går sammen for å nå et ønsket mål. Når lærerne drøfter hvordan de kan løse situasjonen sammen, kan dette tyde på at kontaktlæreren ikke agerer alene i møte med elever som sliter med å komme inn i lek, men får hjelp eller støtte fra andre lærere for å nå målet, og at alle lærerne da har samme mål. Elever som sliter med å komme inn i lek, er nok ikke utelukkende sammen med sine «egne» lærere, kanskje spesielt ikke i friminuttene, hvor flere lærere ofte bytter på å ha inspeksjon, og dette er kanskje en av grunnene til at flere av lærerne i studien opplever at de må jobbe sammen for å hjelpe elevene inn i lek. Selv om alle lærerne synes å oppleve å ha et hovedansvar for «sine elever», gir de uttrykk for at de har for lite tid til å være med dem, og det er naturlig å anta at friminuttene er en av arenaene der lærerne ikke alltid kan være der for dem. Kanskje kan vi trekke inn behovet for både proxy agency og kollektiv agency i denne sammenheng, siden lærerne ikke har mulighet til å være med én elev hele tiden, og dermed kanskje ikke kan stole kun på personlig agency for å komme i mål – altså hjelpe eleven inn i lek. Fordi lærerne i denne studien føler seg ansvarlige for «sine elever», og de ikke kan være med dem hele tiden, føler de seg kanskje nødt til å gi oppgaven videre til andre lærere de gangene de ikke kan være der selv, der de andre lærerne kanskje fungerer som proxy-agenter, i tråd med Bandura (2006). Samtidig vil det gagne alle

lærerne som eventuelt møter disse elevene, at de samarbeider om å hjelpe dem inn i lek, og det er her kollektiv agency gjøres gjeldende. Ser vi lærernes utsagn i intervjuene slik, stemmer det med Banduras (2001) teori om at vi trenger alle typene for agency for å fungere i dagliglivet – også i lærerjobben.

5.3 Trygghet uten fasit

Lærerne i denne studien erkjenner, gjennom sine erfaringer som lærere, at det ikke finnes fasit i møte med elever som sliter med å komme inn i lek, og de anerkjenner med dette elevenes ulikhet. Likevel viser alle en form for handlekraft, eller en personlig agency (Bandura, 2006), i møte med disse elevene. Siden lærerne i studien hevder de gjør noe for å hjelpe elevene sine inn i lek, betyr det i tråd med Banduras (2006) teori, at de har tro på at egne krefter vil kunne påvirke, både situasjonen til eleven – ved at eleven lærer seg å komme inn i lek – og lærernes egen situasjon, fordi de ved å klare å hjelpe elevene inn i lek, frigir energi, tid og ressurser til å fokusere på andre ting, for eksempel på planlegging av faglige aktiviteter, relasjonen de har til andre elever, eller til å ha litt «fri» når de er hjemme.

Det at lærerne *tør* å gjøre noe med situasjonen de står i, istedenfor å være handlingslammede, er kanskje et tegn på trygghet. Når lærerne vet det ikke finnes en fasit, vet de også at de er nødt til å håndtere sin egen usikkerhet og agere uansett, fordi det de gjør vil kunne hjelpe elevene, mens det å la være å agere sannsynligvis ikke vil bidra til noe positivt. Til og med de to nyutdannede lærerne uttrykte i sine intervjuer at de etter kun et halvt år som kontaktlærere, nå føler seg «litt kompetente» når det gjelder å skulle hjelpe elever inn i lek, selv om de hevder at de ikke vet hva som er riktig å gjøre. De synes å forklare egen mestring i arbeidet med å hjelpe elever inn i lek, gjennom den gode relasjonen de har til elevene sine. Flere av lærerne uttaler at de føler seg trygge så lenge de kjenner elevene godt nok, og den manglende fasiten får da mindre betydning – de prøver seg frem og gjør det de tenker er best for akkurat den eleven slik de kjenner den. Lærerne støtter seg med andre ord på sin egen relasjonskompetanse, i tråd med Spurkelands (2012) definisjon av begrepet, i arbeidet med å hjelpe elever inn i lek. Å agere på bakgrunn av relasjonen disse lærerne har til elevene, oppleves kanskje tryggere når de vet det ikke finnes en fasit å forholde seg til, fordi det da kanskje er eneste måten for dem å finne ut hva som er «rett» for hver enkelt elev, i arbeidet med å hjelpe dem inn i lek.

5.4 Behovet for anerkjennelse

Som nevnt snakker alle lærerne i denne studien om et behov for å diskutere med andre om elevene de synes det er utfordrende å hjelpe inn i lek. At de snakker med andre lærere om elevene sine, kan i tillegg til å gi uttrykk for å være agent i eget liv, handle om at lærerne har et behov for å få en form for anerkjennelse. Ifølge Schibbye (2009) består anerkjennelse kort fortalt i: Lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse (s. 266). Selv de to lærerne som sa de jobba mest alene med elevene som slet med å komme inn i lek, uttrykte at de snakka med kolleger om eleven, og ettersom lærerne i denne studien gir uttrykk for at de tidvis har et behov for å fortelle andre om sakene de har, uten at de nødvendigvis eksplisitt ber om hjelp i disse tilfellene, kan det tyde på at de har et behov for at andre skal anerkjenne dem og situasjonen de står i, gjennom å lytte til det de har å fortelle, vise forståelse og bekrefte dem. Alle lærerne uttrykker altså et behov for å få anerkjennelse for det de gjør, og ønsker kanskje å få bekreftet eller avkreftet om de er helt på villspor, eller bare aksepteres for at de har det vanskelig. Dette kan kanskje ses i lys av Hegels (1967/1994) filosofi om anerkjennelse, som i korthet består i at mennesker har behov for menneskelige anerkjennelsesrelasjoner for å *bli menneske*. Skal vi tro på Hegel (1967/1994) er vi alle med andre ord avhengig av å få anerkjennelse fra menneskene rundt oss. Ser vi dette i sammenheng med denne studien, kan det kanskje være nettopp dette behovet for anerkjennelse fra andre, som gjør at også de lærerne som sier de i størst grad jobber alene med elevene som sliter med å komme inn i lek, har behov for å fortelle og snakke med andre lærere om denne elevgruppa, om enn bare for å få forståelse og bekreftelse for den situasjonen de står i. Dette tyder på at selv lærerne som agerer mest alene i møte med elever som sliter med å komme inn i lek, trenger anerkjennelse for å få til å være menneske, og derved også for å få til jobben de gjør med elevene.

5.5 Balanse mellom det relasjonelle og det faglige

Lærerne i denne studien uttrykker at elevene de trakk frem i intervjuene sine har hatt særlig behov for voksenkontakt. Flere av lærerne fortalte at de gjerne lot eleven(e) som slet med å komme inn i lek «henge rundt dem», blant annet fordi de ikke ville at elevene skulle være alene. I dette ligger en oppfatning hos lærerne at elevene enten var alene eller med lærerne sine, og ikke sammen med jevnaldrende. Hvorvidt disse elevene knyttet seg så sterkt til lærerne sine som følge av utrygg tilknytning hjemmefra kan vi ikke vite, men ser vi på tilknytningsteorien (Bowlby, 1969/1983), kan vi kanskje se elevenes «klenging» på lærerne, som et uttrykk for behov for en såkalt «trygg havn» å utforske ut ifra på skolen. Det

opplevdes kanskje enklere for disse elevene å knytte seg til lærerne sine enn til medelever, ettersom voksne gjerne er mer forutsigbare enn andre barn, slik Garvey (1979) trekker frem i forbindelse med lek. Siden lærerne i denne studien lot elevene være mye sammen med seg, kan det tenkes at de erkjente at elevene hadde et større behov for å være rundt dem, som kontaktlærere, for føle seg trygge, enn andre elever kanskje hadde, spesielt fordi disse elevene slet med å finne jevnaldrende å leke med. Slik kan vi kanskje trekke paralleller mellom Bowlbys (1969/1983) tilknytningsteori og lærernes beretninger i denne studien. Uavhengig av hva som er, eller var, elevenes faktiske behov, har lærerne i denne studien oppfattet elevenes behov til å være mye voksenkontakt, og de gir gjentatte ganger uttrykk for at de har følt at det har vært deres ansvar å gi elevene denne kontakten, og å være til stede for dem i den grad det har vært mulig.

Alle lærerne i denne studien ønsker seg mer tid til å bli kjent med hver enkelt elev, og flere trekker frem nettopp det å bli godt kjent med elevene sine, som viktig for å kunne hjelpe dem inn i lek. Lærerne selv ser med andre ord på gode relasjoner til sine elever som essensielt for å kunne hjelpe dem inn i lek, og at relasjonsbygging er noe som må prioriteres i skolehverdagen. Det kan synes at lærerne i denne studien alle er enige med Brandtzæg et al. (2016), som hevder trygge elever klarer seg bedre i skolen, ved at lærerne antyder at gode relasjoner bidrar til trygghet, og at de ønsker å prioritere det sosiale. Alle lærerne i denne studien forteller dog at tiden ikke strekker til, og at selv om de ønsker å skape gode relasjoner til alle sine elever, er det ikke tilstrekkelig med tid til å få til dette – alle sier de har brukt mest tid på et fåtall elever som sliter med å komme inn i lek, og at de ikke har fått fordelt tiden sin «rettferdig» på alle elevene sine. Lærerne forteller også at de tidvis sliter med å prioritere det sosiale, fordi det foreligger et faglig press, noe som gjør at lærerne delvis bekrefter Juul og Jensens (2003) utsagn om at innholdsdimensjonen – altså det skolefaglige – får mest plass i skolen, også i dag. Ikke fordi lærerne i denne studien ikke ser nytteverdien i å ha fokus på det sosiale, men fordi de vet elevene har kompetansemål de skal nå, og at det oppleves som at det ikke er nok tid til å prioritere det sosiale i større grad enn de gjør. Når dette er nevnt, uttaler to av lærerne med mest erfaring at de tenker de er nødt til å prioritere det sosiale først, og at de gjør dette med trygghet, fordi de har erfaring som tilsier at dette er nyttig, i tråd med Brandtzæg et al. (2016). Dette kan for øvrig ses i sammenheng med tidligere nevnte definisjon av god klasseledelse (Damsgaard & Eftedal, 2014; Ogden, 2012), som blant annet omhandler lærerens genuine interesse for sine elever, og hvor kompetent han eller hun er når det gjelder å skape produktiv arbeidsro, da disse lærerne gir uttrykk for at et godt sosialt

klassemiljø vil kunne ha positiv innvirkning på det faglige. Gode sosiale klassemiljøer fremheves for øvrig i læreplanens generelle del, som essensielt for elevers læring (Kunnskapsdepartementet, 2011), og det er tydelig at det er noe disse lærerne har blitt bevisste gjennom gjentatte erfaringer med dette. Også dette kan kanskje ses i sammenheng med Banduras (2001) teori om mestringsforventning: Når lærerne er trygge på at det lønner seg å prioritere det sosiale, kan dette kanskje bunne i at de gjentatte ganger tidligere har opplevd at å starte med å få på plass et godt sosialt miljø i klassen, har vist seg å være nyttig også faglig sett, og at de derfor har høy grad av mestringsforventning i møte med en ny klasse og nye utfordringer, fordi de har prioritert det sosiale med stort hell tidligere. Selv om ikke alle lærerne uttrykte at de prioriterte det sosiale miljøet når det gjaldt hele klasser, var de alle enige om at det var nødvendig å prioritere det sosiale fremfor det faglige for de elevene som slet med å komme inn i lek. Lærernes holdninger rundt dette kan derfor sies å stemme med forskningen som hevder at de med god sosial kompetanse gjør det bedre faglig (Bergin & Bergin, 2009; Burriss & Tsao, 2002).

Etter innføringen av LK06 (Kunnskapsdepartementet, 2006) har lærere i større grad enn tidligere måttet forholde seg til tydelige, forhåndsdefinerte mål for hva elevene skal kunne i alle fag, i tillegg til økt vektlegging av lese- og skriveopplæring allerede fra første skoleår, og «grunnleggende ferdigheter» i alle fag. LK06, og gjennomføringen av tester som PISA (OECD, u.å), og nasjonale prøver i lesing, regning og engelsk (NOU 2002:10) kom på 2000-tallet. Dette, sammen med et slags landsomfattende prestasjonspress både innenfor og utenfor skolens vegger (Skaalvik & Skaalvik, 2013; Skaalvik & Federici, 2015), er kanskje indirekte blant årsakene til at lærerne i denne studien kjenner på et sterkt faglig press – selv om lærerne ikke henviser til dette eksplisitt i intervjuene. Det er ikke nasjonale prøver i sosial kompetanse, og heller ikke spesifikke kompetansemål om lek og sosiale ferdigheter. «Retningslinjene» for elevenes sosiale utvikling, som lærerne må forholde seg til, ligger i den generelle delen i LK06, den nye overordna delen (Kunnskapsdepartementet, 2011, 2017), og i Opplæringslova (1998, § 2-3, § 8-2, § 9-a). Her fremkommer det blant annet at elevene har rett på sosial opplæring, sosial tilhørighet, og et godt psykososialt miljø, og at de skal dannes til å ha kunnskap for å kunne mestre egne liv og samhandle med andre mennesker. I læreplanens generelle del (Kunnskapsdepartementet, 2011) står det også at lærere skal kjenne elevers eventuelle sosiale og emosjonelle vansker, ikke bare de faglige. Lærerne har med andre ord ansvar for at elevene skal ha det bra på skolen, og for at de skal utvikle seg sosialt, og ikke kun ansvar for at de skal tilegne seg faglig kompetanse. Forskjellen er at det ikke er

noen kompetansemål eller nasjonale retningslinjer for *vurderingen* av den sosiale kompetanse. Dette er kanskje en medvirkende årsak til at lærerne i denne studien opplever en vanskelig balansegang mellom fokus på det faglige og det sosiale. Alle lærerne gir uttrykk for i sine intervjuer at de synes begge deler er viktig, og de er tydelig personlig engasjert i elevene sine og ønsker at de skal ha det bra – i så sterk grad for enkelte av dem at det går utover deres egen fritid. Likevel gir noen av lærerne uttrykk for at de synes det er vanskelig å prioritere det sosiale, og det skyldes kanskje nettopp at det ikke er like håndfast for dem som det faglige, og at det ikke er noen som skal foreta systematisk vurdering av elevenes sosiale utvikling.

Balansen mellom det faglige og det sosiale, og at to av lærerne i denne studien prioriterer sistnevnte fordi de tenker det har positiv påvirkning på førstnevnte, kan kanskje også ses i lys av Csikszentmihalyis (1992) teori om flyt. Teorien omhandler blant annet menneskers evne til å jobbe konsentrert over lengre tid, at man kommer inn i en såkalt flytsone – som «på autopilot» (Csikszentmihalyi, 1992, s. 8). I denne sammenheng vil det med sannsynlighet være enklere for både elever og lærere å komme inn i en såkalt «flytsone» om forstyrrende elementer, som eksempelvis ubehaget som oppleves ved ikke å kunne hjelpe «elever som sliter med å komme inn i lek» utgjør, og ubehaget som oppleves ved å «slite med å komme inn i lek utgjør», ikke er til stede. Dersom alle elevene trives, vil læreren kanskje kunne ha større fokus på å kunne tilrettelegge undervisningen til hver enkelt – altså at det er større sannsynlighet for at læreren klarer å tilrettelegge for best mulig flyt hos alle elevene, enn det kanskje vil være om lærerne må prioritere andre ting. I tillegg kan det tenkes at også lærere selv kommer i en bedre såkalt «flyt», når de ikke trenger å bekymre seg for elever som sliter med å komme inn i lek, slik at de igjen slipper å ha med seg jobben, herunder bekymringene, hjem. Når noen av lærerne i denne studien forteller at de synes det sosiale må være på plass, før det faglige kan få fokus, kan det hende det ligger en tanke om at elevene kan få mulighet til bedre flyt i et klasserom hvor alle trives, enn i et klasserom hvor dette ikke er tilfellet. Ved å fokusere på det sosiale og på at alle skal mestre det å komme inn i lek, i starten, vil man kanskje ta igjen «den tapte tiden» som er brukt på det sosiale, ved at elever i større grad klarer å arbeide og konsentrere seg i en såkalt flytsone senere i skoleåret. Noen av lærerne synes som nevnt det er vanskelig å prioritere det sosiale, til tross for at de synes det er viktig – fordi det foreligger et press om resultater. Ved å prioritere det faglige, kan det derimot tenkes at «vinninga går opp i spinninga», fordi elevene ikke er i stand til å komme inn i flyt, enten fordi de ikke trives og har det bra, eller fordi det er for mange andre forstyrrende

elementer i klasserommet, til at denne formen for konsentrasjon oppnås. Det kan tenkes at lærerne som har prioritert det sosiale fremfor det faglige, har gjort seg denne erfaringen.

5.6 Avsluttende refleksjoner

Med utgangspunkt i teori, relevant litteratur og noe filosofi, har jeg i dette kapitlet forsøkt å belyse fem barneskolelæreres erfaringer i arbeidet med elever som sliter med å komme inn i lek med andre elever. Alle lærerne i studien erfarer et stort ansvar for at deres elever skal ha det bra på skolen, og at deres elever behøver at de kan være en slags «trygg havn» (Bowlby, 1969/1983). De antyder samtidig at de ønsker å være agenter (jf. Bandura, 2006) i møte med elever som sliter med å komme inn i lek. I denne agentrollen fremkommer det hos alle en viss form for mestringsforventning, i den grad man kan si noe om dette i en studie som denne. Mestringsforventningen er tilsynelatende høyere hos de mer erfarne lærerne enn hos de nyutdannede lærerne, kanskje fordi det for sistnevnte har vært færre relevante mestringserfaringer med å hjelpe elever inn i lek.

Lærerne føler seg både trygge og utrygge i møte med elever som sliter med å komme inn i lek. Trygge til dels fordi de forventer å mestre så lenge relasjonen til eleven er sterk nok, utrygge til dels fordi de ikke vet hvor mye tid det vil ta i forhold til hvor mye tid de har. Som en del av utryggheten trer det frem et behov for anerkjennelse. Lærerne erfarer videre at det er utfordrende å balansere mellom elevenes faglige og sosiale utvikling. De erkjenner at den sosiale utviklingen, inkludert elevenes trygghet, er essensiell, og at en viss sosial kompetanse må være på plass før elevene kan ha en god faglig progresjon, eller være i «flyt» (jf. Csikszentmihalyi, 1992). Likevel synes lærerne det er vanskelig å prioritere det sosiale, i det de opplever som et faglig press ovenfra – et press som tilsynelatende tar mye av lærernes tid til å bygge et godt sosialt klassemiljø for elevene.

Lærerne gir uttrykk for at de selv besitter god sosial kompetanse – de bygger tilsynelatende gode relasjoner til elevene sine, de prøver å lese dem og møte deres behov, de har lekekompetanse, de setter elevene sammen til å leke med hverandre, de forholder seg til det den ene læreren omtalte som «førstestiltakspakka» – men flere av dem erfarer samtidig at de ikke vet så mye om hvordan de skal legge til rette for at elevene skal utvikle den sosiale kompetansen som trengs for at de skal kunne fortsette leken med hverandre uten støtte. Kanskje sier dette noe om at også lærerutdanningen har stort fokus på hvordan man legger til

rette for utvikling av faglig kunnskap, heller enn sosial kunnskap? Kanskje sier det noe om at lærerne gjennom lærerstudiet og praksisperioder får flere mestringserfaringer med det faglige, og derfor opplever høyere mestringsforventning når det gjelder skolens faglige mandat – som igjen bidrar til at faglige oppgaver i større grad prioriteres i arbeidet, i tråd med Banduras (1977) teori om hvordan mestringsforventning påvirker hvilke oppgaver man velger å begi seg ut på og hvor utholdende man er i dem. Spørsmålet blir i så fall hvordan lærerutdanningen kan utformes slik at lærerne får tilstrekkelige mestringserfaringer innenfor det å legge til rette for utvikling av sosial kompetanse hos elever, slik at de allerede som nyutdannede føler seg trygge nok til å la dette «gjennomsyre all opplæring» (Skarheim, 2007, s. 3), for igjen å fostre mestringserfaringer i møte med elever som sliter med å komme inn i lek og derved påvirke egen mestringsforventning i møte med disse elevene senere i lærerjobben. Kanskje det ikke går an å gi lærerne disse erfaringene gjennom studiet og praksis, ettersom lærerne i studien fremhever viktigheten av relasjonen til elevene for å kunne hjelpe dem. Det som derimot kanskje går an, er å forberede lærerne på at det ikke finnes noen fasit, slik at de i det minste slipper å bruke energi på å lete etter den, og heller gi større innsikt i hvordan man kan bygge gode relasjoner, og tilrettelegge for sosial kompetanseutvikling hos elever – og viktigheten av akkurat det (jf. LK06, Kunnskapsdepartementet, 2006).

Litteraturliste

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), s. 191-215. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. I V. S. Ramachaudran (red.), *Encyclopedia of human behavior (vol 4)* (s. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, s. 1-26. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.1
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), s. 164-180
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), s. 9-44. doi: 10.1177/0149206311410606.
- Bateson, P., & Martin, P. (2013). *Play, playfulness, creativity and innovation*. New York: Cambridge University Press.
- Befring, E., & Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker. Psykososial problematferd. I E. Befring, & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 448-469). Oslo: Cappelen Damm.
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21, s. 141-170. doi: 10.1007/s10648-009-9104-0
- Bowlby, J. (1969/1983). *Attachment. Attachment and Loss Volume One*. New York: Basic Books. Hentet 3. mai 2018 fra <https://www.abebe.org.br/files/John-Bowlby-Attachment-Second-Edition-Attachment-and-Loss-Series-Vol-1-1983.pdf>
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra. Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Burriss, K. G., & Tsao, L.-L. (2002). Review of Research: How Much Do We Know about the Importance of Play in Child Development? *Childhood Education*, 78(4), s. 230-233. doi: 10.1080/00094056.2002.10522188
- Chafel, J. (1991). The play of children. Developmental processes and policy implications. *Child Youth Care Forum*, 20(2), s. 115-132. doi: 10.1007/BF00756693
- Csikszentmihalyi, M. (1992). [Introduction]. I M. Csikszentmihalyi, & I. S. Csikszentmihalyi (red.), *Optimal Experience: Psychological Studies og Flow in Consciousness* (s. 3-14). New York: Cambridge University Press.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Damsgaard, H. L., & Eftedal, C. I. (2014). ... *men hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i videregående skole*. Oslo: Cappelen Damm.
- Duesund, L. (2014). Uro i skolen. I J. H. Stray, & L. Wittek (red.), *Pedagogikk. En grunnbok* (ss. 568-583). Oslo: Cappelen Damm.
- Garvey, C. (1979). *Lek*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ginsburg, K. R. (2007). The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. *Pediatrics*, 119(1), s. 182-191. doi: 10.1542/peds.2006-2697
- Gresham, F., & Elliott, S. (1990). *Social skills rating system*. Circle Pines: American Guidance Service.
- Guðmundsdóttir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen, & R. Karlsdóttir (red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 15-31). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hegel, G. W. (1967/1994). *Åndens fenomenologi*. (J. Elster, overs.) Oslo: Pax.
- Holmen, N. (2016). ADHD. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 176-195). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, H. (2016). Barn med tilknytningsvansker. Hvordan kan læreren være en ressurs? I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 125-140). Oslo: Universitetsforlaget.
- Juul, J., & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet. Pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Killén, K. (2011). Samspill og tilknytning i familier med rusmiddelproblemer. I K. Killén, & M. Olofsson (red.), *Det sårbare barnet. Barn, foreldre og rusmiddelproblemer* (s. 79-98). Oslo: Kommuneforlaget.
- Killén, K. (2012). *Profesjonell utvikling og faglig veiledning. Et fellesfaglig perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Killén, K. (2013). Barndommen i generasjoner. Forebygging er alles ansvar. Oslo: Kommuneforlaget.
- Kleven, T. A. (2014a). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2. utg., s. 9-26). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A. (2014b). Hvilken kontekst er resultatene gyldige? Spørsmålet om ytre validitet. I T. A. Kleven (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2. utg., s. 123-139). Bergen: Fagbokforlaget.

- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Generell del av læreplanen*. Hentet 18. mai 2018 fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del. Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet 20. mai 2018 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). (T. M. Anderssen, & J. Rygge, overs.) Oslo: Gyldendal akademisk.
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet. (2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Liland, R. (2014). "La meg få tid til å gjøre jobben min!" læreres erfaringer med tid. I C. Haugen, & T. A. Hestbek (red.), *Pedagogikk, politikk og etikk. Demokratiske utfordringer og muligheter i norsk skole* (s. 173-185). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet. Innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Metode. (2018). *Bokmålsordboka på nett*. Hentet 12. april 2018 fra https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=metode&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok= begge
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg.). Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- NOU (2002:10). *Førsteklasses fra første klasse*. Oslo: Departementenes servicesenter, informasjonsforvaltning.
- OECD. (u.å). *What is PISA?* Hentet 20. mai fra www.oecd.org/pisa/aboutpisa
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse. Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Hentet 20. mai 2018 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Rogers, C. (1990). Client-centered therapy. I C. Rogers, H. Kirschenbaum, & V. Henderson (red.), *Carl Rogers--dialogues : conversations with Martin Buber, Paul Tillich, B.F. Skinner, Gregory Bateson, Michael Polanyi, Rollo May, and others* (s. 9-38). Boston: Houghton Mifflin.
- Schibbye, A.-L. L. (2009). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E., & Federici, R. A. (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre skole*(3), s. 11-15.
- Skarheim, P. (2007). [Forord]. I Utdanningsdirektoratet, *Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen* (s. 3). Hentet 20. mai 2018 fra https://www.udir.no/Upload/Satsningsomraader/LOM/5/Veil_Sos_kompetanse.pdf
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen*. Hentet 20. mai 2018 fra https://www.udir.no/Upload/Satsningsomraader/LOM/5/Veil_Sos_kompetanse.pdf
- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg / Appendiks

Intervjuguide (vedlegg 1)

1. Innledning

- Gi bakgrunn for intervjuet, samt informasjon om konfidensialitet, lydopptak, anonymitet og muligheten for å trekke seg.
- Minne på taushetsplikten til intervjupersonen, slik at vedkommende ikke gir meg opplysninger som gjør elever identifiserbare.
- Presisere at jeg er ute etter deres erfaringer og opplevelser, ingen fasit.

2. Bakgrunnsopplysninger

- Alder
- Utdanning
- Yrkeserfaring
- Hvordan stiller du deg selv til elevers evne til å komme inn i lek?

3. Introduksjonsspørsmål

- Hva er det første du tenker på, når du tenker tilbake på erfaringer du har med elever som sliter med å komme inn i lek?

4. Oppdaging

- Når du tenker på elev(er) du har hatt som har slitt med å komme inn i lek, klarer du å huske hva det første du la merke til var? Hvordan oppdaget du det? - Fant du ut av at eleven slet med sosial lek selv, eller fikk du vite dette gjennom andre, ev. eleven selv?
- Når du først hadde oppdaget at en elev slet med å komme seg inn i lek eller det sosiale samspillet, hva tenkte du da, og hva gjorde du? Involverte du foreldre, lærere, ledelse, PPT?
- Kan du fortelle meg mer om tiden etter du fant ut av at eleven sleit med lek/sosialt samspill?
- Har eleven uttrykt et behov om støtte fra deg? (Emosjonelt eller til å komme inn i lek?)
 - o Om dette er tilfellet, hvordan var dette for deg? Følte du at du klarte å hjelpe eleven? Ja/Nei: Hva tror du det var det som gjorde at du følte dette?
- Hadde du forventninger til deg selv i arbeidet med elever som sliter med å komme inn i lek? Kan du ev. huske hvilke forventninger dette var?

5. En stund etter oppdaging

- Hvis du tenker på stunden etter den tidlige oppdagingsfasen, kan du fortelle meg om hva som skjedde da?
 - o Jeg tenker her på hva som ev. skjedde i møte med eleven/foreldre/kolleger/medelever.
- Hvordan gikk det for eleven etter en stund/hvordan går det med eleven nå?
 - o Faglig, sosialt (lek), emosjonelt?
 - o Personlig?
- Hva synes du har vært utfordrende
 - o Med tanke på eleven?
 - o Med tanke på deg selv og din jobb som lærer?
- Hva opplever du at har gått bra i denne situasjonen/prosessen?
 - o For eleven
 - o For deg
- Føler du deg trygg i oppgaven med å hjelpe eleven(e) inn i lek?
 - o Ja/Nei: Hvorfor/Hvordan?
- Skulle du ønske du hadde gjort noe annerledes?
 - o Om ja: Hvorfor og hvordan?
- Hva hadde du hatt behov for, for å håndtere situasjonen best mulig?
 - o Jeg er her ute etter både områder knyttet til eleven/elevens familie, personlige egenskaper, arbeidsplassen din, utdanningssystemet, lovverk og så videre.
- Kan du fortelle noe om kollegasamarbeid rundt dette temaet? Jobbet du mest alene eller sammen med andre? Hva hadde du behov for?
- Har erfaringene du har fått ved å arbeide med disse elevene utvikla deg på noen måte? Om ja, hvordan? Om nei, hvorfor ikke?

6. Avrundning

- Hvilke behov tenker du at elever som sliter med å komme inn i lek/sosialt samspill kan ha?
 - o Hvilke forhold tror du påvirker elevenes behov?

- Hvordan tenker du at en lærer/en skole kan forberede seg på å møte elever som sliter med lek eller sosialt samspill, og deres foreldre? Hva tror du skal til for at lærere skal få forutsetninger til å hjelpe disse elevene på en tilstrekkelig god måte?

7. Avslutning

- Oppsummering av samtalen.
- Har du spørsmål til prosjektet? Noe du føler du ikke har fått sagt? Noe jeg har glemt?
- Har du kommentarer til intervjuet, er det noe jeg ikke burde ha spurt om?
- Takke for deltakelse og samarbeid.

Informasjonsskriv og samtykkeskjema (vedlegg 2)

Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Julia Charlotte Rudolfsen. Jeg har studert spesialpedagogikk bachelor ved Institutt for spesialpedagogikk på UiO, og er nå masterstudent ved samme institutt. Våren 2018 skal jeg skrive en masteroppgave om læreres opplevelse og erfaringer i arbeidet med elever på førstetrinn som sliter med å komme inn i lek, og har i den forbindelse behov for fem lærere som lar seg intervju.

Gjennomføring

Intervjuet vil gjennomføres av undertegnede, sannsynligvis i løpet av februar 2018. Målet er å vinne ny innsikt i læreres erfaringer på det overnevnte området, på godt og vondt. Jeg er med andre ord ute etter genuine opplevelser med elever som sliter med å komme inn i lek. Datamaterialet vil registreres i form av notater og lydopptak, som vil bli transkribert. Lydopptaket vil slettes etter transkripsjon.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun undertegnede og eventuelt veileder ved HiOA vil ha tilgang til disse dataene. Lydopptaket som gjøres under intervjuet vil slettes umiddelbart etter transkripsjon. Innsamlet data vil presenteres på en måte hvor det hverken direkte eller indirekte skal være mulig å identifisere den enkelte deltaker eller skole. Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.18. Eventuelle identifiserbare, upubliserte data vil bli anonymisert ved prosjektslutt.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi hvorfor du ønsker å trekke deg. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Julia Charlotte Rudolfsen.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

Med vennlig hilsen

Julia Charlotte Rudolfsen
Masterstudent

Mobil: 416 02 845

E-post: juliacr@isp.uio.no

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Utdrag fra kodingsprosess (vedlegg 3)

71. Ledelsen sier at du må bruke tida du trenger på det sosiale, men det er jo fortsatt den stemmen bak i hodet
72. Så det er liksom det som stresser meg mest
73. Har ikke tid til det. Så det er tid jeg føler ikke strekker til
74. Vet ikke fasiten
75. Vet ikke hva som er den beste måten å håndtere det på (.....)
76. Skulle vært tankeleser, kunne lest tankene til ungene for å skjønne hva de tenker
77. Kunne ønska meg mer tid. Tid til elevsamtaler, til å på en måte få bli enda bedre kjent med ungene (.....)
78. Er så mye andre ting som stjeler tida, papirarbeid og sånne ting
79. Jeg skjønner det er vanskelig å lage retningslinjer
80. Det er tusen grunner til at unger sliter i lek
81. Jeg har jobba ganske mye sammen med de andre
82. Jeg har fått veldig masse tips
83. Det koselige kvarteret, der klassen gjør fine ting sammen (.....)
84. «hva er fine ting å si til hverandre?» (.....)
85. Du må liksom bygge litt sånn team-spirit i klassen
86. Hvis én har det dårlig, så er det ikke er bra miljø i klassen
87. Jeg har fått mye støtte fra kollegene mine
88. Du lærer jo veldig mye av å jobbe med elever
89. Unger er jo ikke onde på en måte

Godkjenning fra NSD (vedlegg 4)



Jan Grue
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 26.01.2018

Vår ref: 57981 / 3 / LAR

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 22.12.2017 for prosjektet:

<i>57981</i>	<i>Læreres opplevelse av å jobbe med barn som sliter med å komme inn i lek.</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Jan Grue</i>
<i>Student</i>	<i>Julia Charlotte Rudolfsen</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 01.06.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av

personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Lasse André Raa

Kontaktperson: Lasse André Raa tlf: 55 58 20 59 / Lasse.Raa@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Julia Charlotte Rudolfsen, julia.rudolfsen@online.no