



Uio • Universitetet i Oslo

# Teachers' Skillful Coping with Disruptive Behavior in Norwegian and American Classrooms.

*Læreres perspektiv på etablering av gode relasjoner med elever i urolige klasserom.*

Synneva Opheim Dale

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Antall studiepoeng: 40

Institutt for spesialpedagogikk  
Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

VÅR 2020

# **Læreres perspektiv på etablering av gode relasjoner med elever i urolige klasserom**

© Synneva Opheim Dale

2020

Teachers' Skillful Coping with Disruptive Behavior in Norwegian and American Classrooms  
– Læreres perspektiv på etablering av gode relasjoner med elever i urolige klasserom

Synneva Opheim Dale

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

## Bakgrunn

Denne masteroppgaven inngår som en del av et større forskningsprosjekt om uro i skolen: «Teachers' Skillful Coping with Disruptive Behavior in Norwegian and American Classrooms» som ledes av Professor Liv Duesund og Postdoktor Magnar Ødegård ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. Formålet med prosjektet er å undersøke læreres opplevelse av uro i skolen. I Duesund og Ødegård (2018b) sine tidligere undersøkelser av uro i skolen, samt i PISA-undersøkelsen 2018 og elevundersøkelsen 2019/2020, kommer det frem at uro er en stor utfordring i norske skoler (Jensen, 2019; Wendelborg, 2020). Elever påpeker at de blir forstyrret flere ganger i uken, og uro er en av årsakene til at lærere slutter i jobben innen de fire første årene (Duesund & Ødegård, 2018b, s. 140). Uro virker å være en utfordring for elevers læringsmiljø og læreres arbeidsmiljø.

Kvaliteten på relasjoner i skolen løftes i faglitteratur og forskning frem som betydningsfull for lærers klasseledelse, samt elevers læring, trivsel og atferd (Drugli, 2012; Forandringsfabrikken 2016; Nordenbo, 2008; Ogden 2009, Udir, 2016). Et av hovedfunnene i Aasen, Nordahl, Mælan, Drugli, og Myhr (2014) sine undersøkelser av relasjoner mellom lærer og elev, er at det er store variasjoner i hvordan etablering av relasjoner inngår som en del av læreres pedagogiske praksis. De påpeker at det er store forskjeller mellom lærere og skoler, og at det ser ut til at de skolene som har en god kollektiv skolekultur og som arbeider med læreres bevissthet rundt egen praksis har minst forskjell mellom lærerne. På bakgrunn av dette ønsker denne oppgaven å undersøke hvordan lærere opplever samspill med elever, hvilke utfordringer lærere opplever, og hvordan lærere tilnærmer seg elever når det oppstår uro i klasserommet.

## Problemstilling og Forskningsspørsmål

Målet for oppgaven er å undersøke og belyse læreres opplevelse av etableringen av relasjoner til elever, samt hvorvidt lærerne erfarer at lærer-/elevrelasjonen påvirker deres opplevelse og håndtering av uro i klasserommet. Oppgavens problemstilling er som følger: «*Hvilke implikasjoner opplever lærere at etablering av gode relasjoner med elever har for håndtering av uro i klasserommet?*» Med tilhørende forskningsspørsmål:

- 1) *Hvordan beskriver lærere seg selv, og sin rolle i samspill med elever?*

2) *Hvilke utfordringer opplever lærere i samspill med elever?*

3) *Hvordan tilnærmer lærere seg elever når det oppstår uro i klasserommet?*

## **Metode**

Oppgavens problemstilling ble undersøkt ved innsamling av data gjennom kvalitative intervju med fire ungdomsskolelærere på Østlandet. Det ble anvendt en bestemt intervjuguide som var en av føringene for det overordnede prosjektet «Teachers' Skillful Coping with Disruptive Behavior in Norwegian and American Classrooms». Datamaterialet har blitt transkribert, samt tematisk kategorisert og kodet, i dataprogrammet NVivo. Det har blitt anvendt en tematisk analyse, der det empiriske datamaterialet har blitt drøftet opp mot oppgavens teoretiske rammeverk for å belyse oppgavens forskningsspørsmål og problemstilling.

## **Resultater og konklusjoner**

Det fremkom flere interessante funn igjennom undersøkelsen. Et av hovedfunnene handlet om hvordan lærerne beskrev seg selv og sin rolle i samspill med elevene. Både i etableringen av relasjoner og i opplevelsen av uro fremhevet samtlige av lærerne at de påvirket og ble påvirket i samspill med elever/klasser. Samtlige av informantene beskrev viktigheten av gode relasjoner, samt at de fremhevet hvor utfordrende samspillet med elever kunne oppleves. Dette understreker relevansen av oppgavens formål og tema.

Alle informantene påpekte at uro kunne utfordre og/eller utvikle relasjonen mellom lærer og elev. En av utfordringene informantene nevnte var at nødvendigheten av ikke-faglig snakk for etableringen av gode relasjoner kunne oppfattes som forstyrrende for lærer og/eller medlever i læringsaktiviteter. En annen utfordring som informantene fremhevet handlet om at de på best mulig måte forsøkte å håndtere uro uten at dette skulle gå på bekostning av ivaretagelsen av tilliten og respekten i relasjonen med elever.

# Forord

Det er flere jeg ønsker å rette en stor takk til for støtte, engasjement og oppmuntring gjennom masteroppgaveprosessen. Først og fremst ønsker jeg å rette en stor takk til min veileder Magnar Ødegård og prosjektmedansvarlig Liv Duesund for at jeg fikk delta i prosjektet «Teachers' Skillful Coping with Disruptive Behavior in Norwegian and American Classrooms». Det har vært en lærerik prosess fra start til slutt. Det har fra et faglig perspektiv vært svært nyttig, og sosialt sett har det vært fantastisk å få være en del av et varmt og støttende fellesskap. Magnar, takk for god og konstruktiv veiledning bestående av lærerike samtaler og konstruktive tilbakemeldinger hele veien. Du har motivert, utfordret og gitt en trygghet gjennom hele prosessen.

Jeg ønsker også å takke mine informanter og nøkkelpersonene som hjalp meg med å finne informantene, uten dere ville dette vært umulig. Takk for at dere tok dere tid til å gi meg innsikt i deres opplevelser, tanker og erfaringer!

Takk til alle medstudenter for et fantastisk fellesskap bestående av lærerike samtaler og god stemning! Kjære kollokvie-gruppe, hva skulle jeg gjort uten dere? Takk for alle motiverende og støttende ord på de mørkeste dager, og takk for alle gleder og kloke tanker dere har delt. Dere vil alle være en berikelse for det spesialpedagogiske arbeidsfeltet!

Jeg vil til slutt rette en stor takk til familie, venner, kollektivet og kollegaer som har støttet og motivert gjennom hele studietiden. Takk også til min søster og faste korrektur-leser og motivator, du sier aldri nei ei heller at det er for mye, og det setter jeg uendelig stor pris på.

Synneva Opheim Dale

Oslo, juni 2020.

# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning</b>	<b>1</b>
1.1	Tema og formål	1
1.2	Bakgrunn for valg av tema	2
1.3	Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.4	Disposisjon	3
<b>2</b>	<b>Teoretisk rammeverk</b>	<b>5</b>
2.1	Relasjoner	5
2.1.1	Definisjon	5
2.2	Relasjoner i skolen	7
2.2.1	Skolens rolle og formål	7
2.2.2	Lærerens rolle og formål	8
2.2.3	Lærerens relasjonelle ferdigheter	9
2.2.4	Lærer – elev relasjonen	11
2.3	Uro i skolen	13
2.3.1	Uro i skolen	13
2.3.2	Grad og omfang av uro i skolen	15
2.4	Relasjoner og uro i klasserommet	18
2.4.1	Relasjonsorientert tilnærming til uro	18
2.4.2	Anerkjennelse – den relasjonelle væremåte	20
<b>3</b>	<b>Metode</b>	<b>24</b>
3.1	Kvalitativt forskningsdesign	24
3.2	Intervju	26
3.2.1	Semi-strukturert intervju	26
3.3	Utvalg	30
3.4	Analysetilnærming	31
3.5	Forskningskvalitet	35
3.5.1	Validitet	35
3.5.2	Reliabilitet	39
3.6	Forskningsetiske hensyn	39
<b>4</b>	<b>Presentasjon og drøfting av funn</b>	<b>42</b>
4.1	Tabell I: presentasjon av kategorier	42
4.2	Viktigheten av gode relasjoner	43
4.2.1	Betydningen av gode relasjoner	44
4.3	Opplevelse av uro	45
4.3.1	Uroens uttrykk	47
4.4	Gjensidighet	48
4.4.1	Gjensidighet i relasjonen mellom lærer og elev	49
4.4.2	Gjensidighet knyttet til uro	52
4.5	Tilnærming til elever	57
4.5.1	Anerkjennelse i møte med uro	58
4.5.2	Relasjonens utvikling	63
<b>5</b>	<b>Oppsummering</b>	<b>66</b>
5.1	Videre forskning	68
<b>6</b>	<b>Avslutning</b>	<b>69</b>

<b>Litteraturliste .....</b>	<b>70</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>74</b>
<b>Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD .....</b>	<b>74</b>
<b>Vedlegg 2: Informasjonsskriv/ samtykkeskjema.....</b>	<b>78</b>
<b>Vedlegg 3: Intervjuguide .....</b>	<b>80</b>

**Antall ord: 27 681**



# 1 Innledning

Det vil i innledningen bli beskrevet tema og formål med masteroppgaven, samt bakgrunn for valg av tema. Deretter vil oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål bli presentert, etterfulgt av en beskrivelse av bakgrunnen for disse. Tilslutt vil det bli redegjort for oppgavens disposisjon.

## 1.1 Tema og formål

Tema for oppgaven er gode relasjoner i skolen, og uro i klasserommet. Oppgavens fokus er samspillet mellom lærer og elev, sett fra lærers perspektiv. Både etablering av relasjoner med elever og håndtering av uro krever at læreren forstår og mestrer det sosiale samspillet med enkeltelever og hele klasser. I undersøkelser gjennomført av Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Wendt, og Østergaard (2008, s. 73) hevdes det at lærerens evne til å etablere gode relasjoner med hver enkelt elev er lærerens viktigste kompetanse med tanke på elevenes læring og utvikling. Videre påpeker Nordenbo et al. (2008, s. 71) at en god relasjon mellom lærer og elev innebærer at læreren utviser respekt, toleranse, empati og interesse for elevene. Denne oppgaven undersøker hvordan lærerne opplever etableringen av relasjoner til elever, samt deres opplevelse og håndteringen av uro.

Masteroppgaven er en del av forskningsprosjektet «Teachers' Skillful Coping with Disruptive Behavior in Norwegian and American Classrooms» ledet av Professor Liv Duesund og Postdoktor Magnar Ødegård ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitet i Oslo. Formålet med prosjektet er å få innsikt i læreres opplevelse og håndtering av uro i Norske og Amerikanske klasserom. Ifølge Duesund og Ødegård (2017) sitt tidligere forskningsprosjekt: «A Comparative Study of Disruptive Behavior between Schools in Norway and the United States», samt PISA-undersøkelsen og elevundersøkelsen 2019, er uro en av skolens største utfordringer (Jensen, 2019; Wendelborg, 2020). Uro påvirker ikke bare elevenes faglige utbytte og motivasjon, det kan også føre til økt frustrasjon og redusert engasjement hos lærere (Duesund & Ødegård, 2018b, s. 148). Læreres perspektiv på uro i skolen og etableringen av gode relasjoner, samt hvordan dette henger sammen er i den sammenheng relevant å få innsikt i.

I Forandringsfabrikkens rapport «Forandre med varme – Råd for trivsel i skolen», hvor over 700 barn i grunnskolen ble spurt, er et av hovedfunnene at elever må være trygge sammen med lærer og medelever for å kunne lære (Forandringsfabrikken, 2016, s. 6). Elementer som åpenhet, ydmykhet, medbestemmelse og kjærlighet ble trukket frem som viktige for elevenes trygghet og læring (Forandringsfabrikken, 2016, s. 13-16). Et av formålene med å undersøke læreres perspektiv på samspillet med elevene er å få innsikt i det mellommenneskelige samspillet som foregår mellom lærer og elev.

Gjennom å intervju fire ungdomsskolelærere er ønsket å få en innsikt i deres beskrivelser, forklaring og forståelse av temaet. Dette kan gi kunnskap om hvordan lærere opplever samspillet i etablering og utvikling av relasjoner, samt hvordan dette relaterer seg til håndtering av oppstått uro i klasserommet.

## **1.2 Bakgrunn for valg av tema**

Samspillet mellom lærer og elev/klasse har fengst min interesse i både praksis og gjennom annen jobberfaring. Jeg har erfart at mange lærere opplever samspillet med elever som utfordrende og givende. Jeg har undret meg over hva lærere opplever som utfordrende i samspill med elever og hvordan lærere etablerer gode relasjoner med elever i praksis. Uro og relasjoner med elever diskuteres ofte kollegialt, og erfaringsutvekslingen er gjerne motivert av frustrasjon. Jeg har erfart at denne frustrasjonen varierer ettersom det er forskjeller på hva lærere og elever tolererer av uro. Dette har gjort meg nysgjerrig på hva som foregår i samspillet mellom lærer og elev, og hvordan lærere tilnærmer seg elever i situasjoner hvor det oppstår uro i klasserommet. Kollegiale diskusjoner rundt etableringen av gode relasjoner og hva dette har å si for opplevd uro i klasserommet har etter min erfaring en tendens til å stoppe opp ettersom lærere har ulik oppfatning av hva gode relasjoner er, samt at toleransen for uro varierer fra lærer til lærer. Dette i tillegg til at det kan tenkes å medføre en sårbarhet i det å erkjenne at man som lærer har utfordringer i relasjonsarbeidet og/eller uro i klasserommet. De forventningene som hviler på lærernes skuldre i forbindelse med disse temaene kan gjøre det utfordrende å få gode og ærlige diskusjoner i fellesskap. Jeg ønsker på bakgrunn av dette å undersøke etableringen og utviklingen av gode relasjoner, og å knytte dette opp mot læreres opplevelse og håndtering av uro.

## 1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

På bakgrunn av det som er nevnt ovenfor er oppgavens problemstilling som følger: «*Hvilke implikasjoner opplever lærere at etablering av gode relasjoner med elever har for håndtering av uro i klasserommet?*» For å belyse oppgavens problemstilling er følgende tre forskningsspørsmål utformet.

- 1) *Hvordan beskriver lærere seg selv, og sin rolle i samspill med elever?*
- 2) *Hvilke utfordringer opplever lærere i samspill med elever?*
- 3) *Hvordan tilnærmer lærere seg elever når det oppstår uro i klasserommet?*

I kapittel 4 og 5 vil de tre forskningsspørsmålene være utgangspunktet for oppgavens presentasjon av funn og drøfting. Denne oppgaven ønsker å undersøke det gjensidige samspillet som foregår mellom lærer og elev med fokus på læreres opplevelse av seg selv og sin rolle, samt læreres holdninger, væremåte og kommunikasjon i møte med elever/klasser. Dette ved å se på hvordan lærere beskriver seg selv i sin tilnærming til elever, hva som oppleves utfordrende i samspillet og hvordan dette samspillet påvirker og påvirkes av læreres håndtering av uro.

Læreres gode relasjoner til elever beskrives av blant annet Ogden (2009, s. 18) som avgjørende for elevens læring og atferd. Utdanningsdirektoratet (2016) hevder at etableringen av relasjoner er avgjørende for elevers faglige og sosiale utvikling, samt at relasjoner mellom lærere og elever påvirker elevers atferd i læringssituasjonen. Dette antyder at det er tydelige sammenhenger mellom lærer- og elevrelasjoner og elevers atferd, og at lærers gode relasjoner til sine elever kan virke forebyggende når det gjelder lærings- og undervisningshemmende atferd. Denne oppgaven forsøker å komme i dybden på lærers opplevelse av hvordan samspillet med elever oppleves i praksis, og hvilke implikasjoner kvaliteten på dette samspillet har for temaet uro.

## 1.4 Disposisjon

Denne oppgaven vil først forsøke å gjøre rede for teoretiske og empiriske rammer for prosjektet. Teorien som presenteres er valgt ut på bakgrunn av oppgavens problemstilling og

forskningsspørsmål, og tar for seg samspillet mellom lærer og elev i etableringen av gode relasjoner og uro i klasserommet, sett fra et relasjonelt perspektiv. Kapittel tre redegjør for blant annet metodevalg, innsamling av data, samt hvordan materialet er behandlet og analysert. I kapittel fire blir resultatene presentert ut fra de valgte kategoriene og drøftet i lys av oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Kapittel fem oppsummerer oppgavens viktigste funn, redegjør kort for om hvorvidt oppgavens problemstilling besvares, og avslutningsvis blir det presentert tanker rundt mulig forskning videre.

## 2 Teoretisk rammeverk

Det vil i dette kapittelet redegjøres for fenomenet uro i kontekst av relasjoner. Denne redegjørelsen vil bli gjort med utgangspunkt i de definisjoner og teoretiske forankringer som videre presenteres. Oppgaven vil først ta for seg hvordan gode relasjoner etableres, og hva dette krever av partene i en relasjon. Det vil fokuseres på relasjonsetableringen mellom lærer og elev, og de komplekse prosessene som inngår i dette samspillet. Videre vil det bli redegjort for ulike former for uro i klasserommet og omfanget av uro i skolen. Avslutningsvis vil det bli gjort rede for håndtering av uro sett i lys av relasjonsorientert tilnærming og anerkjennelse.

### 2.1 Relasjoner

Det vil her bli redegjort for begrepet relasjoner, hva som menes med gode relasjoner, og hvordan de kan etableres og utvikles i skolesammenheng. Forskning, teori og faglitteratur som anvendes i denne oppgavens teoretiske rammeverk beveger seg innenfor både det psykologiske-, pedagogiske- og sosiologiske feltet. Deler av forskning og teori om relasjoner som anvendes i denne oppgaven er utarbeidet innenfor det utviklingspsykologiske feltet, deriblant Schibbye (2012) sin relasjonsforståelse. Noe av den anvendte faglitteraturen på relasjonsforståelse tar blant annet utgangspunkt i rådgivning, og samspillet mellom rådgiver/terapeut og råde søker. Oppgaven søker å anvende og knytte forskning og faglitteratur om relasjoner til klasserommet og relasjonen mellom lærer og elev. Dette for å utforske samspillet mellom lærer og elev, hva som kreves for å etablere og utvikle gode relasjoner, og hvordan uro påvirker samspillet.

#### 2.1.1 Definisjon

Brandtzæg, Torsteinson, og Øiestad (2019, s. 13) definisjon på gode relasjoner tar utgangspunkt i elevens perspektiv og opplevelse; «...at elevene opplever å være trygge, bli forstått og anerkjent, som vil skape gode arbeids- og utviklingsforhold både for den enkelte elev og klasse miljøet.» Denne definisjonen vektlegger elevenes opplevelse av en god relasjon bestående av trygghet, forståelse og anerkjennelse. Slik Brandtzæg et al. (2019, s. 14) videre trekker frem, vil det være forskjellig for hver enkelt elev hvilke spesifikke handlinger eller ord fra læreren som oppleves som anerkjennende, forståelsesfullt og trygt. Siden hver elev sin

opplevelse er unik og subjektiv, vil hver etablering av en relasjon mellom lærer og elev være unik.

I denne oppgaven forstås gjensidighet som det relasjonelle rammeverket for lærerens holdninger, handlinger og kommunikasjon i sin tilnærming og samspill med elevene (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 20). Lærerens holdninger, handlinger og kommunikasjon påvirker og påvirkes gjensidig av elevens opplevelse av trygghet, forståelse og annerkjennelse. Med et slikt perspektiv ønskes det å rette søkelys på det som foregår i samspill mellom lærer og elev, og hvordan man gjensidig påvirker hverandre, fremfor å kun se på lærerens evner eller elevens opplevelser. Møller (2012, s. 38) omtaler dette som en dialektisk forståelse, der vi ikke kan forstå den ene parten i en relasjon uavhengig av den andre. Det handler om det som foregår inn i en selv, samt det som foregår i en selv i samspill med andre. En slik forståelse favner flere perspektiver av en relasjon, både hvordan man selv opplever det og hvordan den andre opplever det, og at hverandres opplevelser møtes i samspillet. En slik forståelse av samspillet fordrer at deltagerne anser hverandres opplevelser som likeverdige (Møller, 2012, s. 39). Det vil si at begge parter har like mye rett til sin personlige opplevelse, uavhengig av om samspillet er asymmetrisk. Noe som vil være tilfelle i skolen, der forholdet mellom lærer og elev er asymmetrisk i den forstand at de har ulike roller.

Det er nødvendig å skille mellom samspill og relasjon for å utvide forståelsen av begrepet gode relasjoner. Samspill, interaksjon og relasjon er begreper som ofte brukes synonymt i praksis. Møller (2012, s. 43) hevder at samspill kan defineres som «her-og-nå» interaksjoner som kan ses og høres, men som forsvinner over tid. Samspill kan for eksempel være behagelig, ubehagelig, konstruktivt og/eller betydningsfullt for oss (Møller, 2012, s. 43). En relasjon skiller seg fra samspill ved at det innebærer og baserer seg på mer enn det som kun skjer «her-og-nå». Det er ifølge Møller (2012, s. 44) ikke slik at en god relasjon er summen av et gitt antall gode samspill. Møller argumenterer for at gode relasjoner krever interesse, engasjement, utholdenhet og involvering, og at det tar tid og innsats å etablere gode relasjoner. Et samspill kan være ubehagelig eller negativt, selv om relasjonen er god. Samtidig kan en ha gode og inspirerende samspill, uten å ha en god relasjon. For å etablere og utvikle en god relasjon må en få erfaringer sammen og oppleve hverandre i ulike sammenhenger. Linder, Hemmer, Nordahl, og Hansen (2012, s. 25-26) hevder at interaksjonen mellom partene skaper et usynlig bånd der deres dialog og kommunikasjonsmønster er avgjørende for å etablere og utvikle relasjonen.

## **2.2 Relasjoner i skolen**

Det å inngå i relasjoner, å være i interaksjon og å ha samspill med mennesker er stor del av alle menneskers hverdag, og det preger menneskets utvikling helt fra det er født. Kristiansen (2014, s. 17) hevder at relasjonene vi etablerer er avgjørende for vår utvikling som mennesker. Det å etablere trygge og gode relasjoner fører med seg mange fordeler, og er en forutsetning for at vi skal kunne utvikle oss som individer og som en del et større miljø, for eksempel som samfunnsborgere. I skolen er gode relasjoner en forutsetning for elevers sosiale og faglige læringsutbytte, og det bidrar til at elevene opplever trygghet som enkelt- og medelever (Drugli, 2012, s. 50).

Linder et al. (2012, s. 19) hevder at alle sosiale relasjoner er regulert av de sosiale normene som eksisterer mellom to mennesker med forskjellig sosial posisjon, og som dermed fyller forskjellige roller. Man inngår i relasjoner der man påvirker og blir påvirket til enhver tid (Schibbye, 2012, s. 39), det vil si at roller skapes/blir til av en interaksjon og gjensidighet mellom mennesker. En lærer vil for eksempel ikke være en lærer uten elever og visa versa. Roller og dermed forventninger til hverandre blir til i relasjoner med hverandre. Begrepet gjensidighet er derfor en viktig ramme for innsikt og forståelse av egen rolle i et relasjonelt perspektiv (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 21). I skolen finnes det mangfoldige sosiale relasjoner og posisjoner som for eksempel lærer-elev, foreldre-lærer, elev-elev, kollegaer og arbeidsgiver-arbeidstaker. De bestemte rollene i relasjonen påvirker relasjonens form, utvikling og formål. Det vil derfor videre redegjøres for skolen og læreres mandat, rolle og relasjonelle ferdigheter, samt lærer og elevs gjensidige forventninger til hverandre.

### **2.2.1 Skolens rolle og formål**

Skolen er en møteplass for barn og voksne i ulike roller, der det etableres og utvikles relasjoner mellom mennesker hver dag. Maktforholdet i relasjonene vil være ulike utfra aktørene i relasjonen (Kristiansen, 2014, s. 44). Skolen er en offentlig institusjon der de sosiale relasjonene stort sett styres av de profesjonelle aktørene, og skolens formål og kontekst (Linder et al., 2012, s. 19). Med profesjonelle aktører menes det i denne sammenheng mennesker i en bestemt profesjon, med fagkompetanse innenfor et bestemt fagfelt, der deres profesjonelle formål er å formidle og følge opp skolens mandat, oppgave og formål. Skolen er et hierarki og flere av relasjonene er asymmetriske (Kristiansen, 2014, s. 44). Ulike aktører i skolen har ulike roller og asymmetriske maktforhold basert på den

enkelte aktør sin rolle og mandat. I relasjonen mellom lærer og elev er det læreren som er den sterke parten. I relasjonen mellom lærer og arbeidsgiver, er arbeidsgiver den sterke parten. I skolen påvirkes den sosiale relasjonen av samfunnets normer for gode institusjoner og god læring (Linder et al., 2012, s. 19), relasjonenes form, utvikling og formål vil preges av dette. Skolens formål er forankret i Opplæringslova (1998) og læreplanverket som er utarbeidet av arbeidsgiver som er Stortinget og Utdanningsdirektoratet. Skoleeier, skoleledere og lærer har ut fra sine ulike roller et felles ansvar for å tilrettelegge for elevers sosiale- og faglige utvikling i skolen. Likevel vil den enkelte skole og lærers premisser, idealer og fagkunnskap ligge til grunn for etablering og utvikling av relasjoner i skolen, som kan påvirke alle de mellommenneskelige samspillene (Linder et al., 2012, s. 19). Aasen et al. (2014) utarbeidet forskningsrapporten «Relasjonsbasert klasseledelse – et komplekst fenomen» etter oppdrag fra utdanningsdirektoratet. Der de studerte skoleutvikling innenfor temaet relasjonsbasert klasseledelse, i tillegg til at de innhentet empirisk datamateriale i form av kvalitative kartleggingsundersøkelser og kvalitative observasjonsundersøkelser på ni skoler. De benyttet også kvantitativt datamateriale fra 40 skoler. Hovedmålet for prosjektet var å få mer kunnskap om relasjonsbasert klasseledelse, og ett av de tydeligste funnene som fremkommer i rapporten er de store forskjellene mellom lærere og skoler når det gjelder det relasjonelle arbeidet. Der det ser ut til at de skolene hvor de har god kollektiv skolekultur, og arbeider med lærerens bevissthet rundt egen praksis, har minst forskjell mellom lærerne. Det kan forstås som at store variasjoner og frihet i hvordan skolen forankrer arbeidet med relasjoner kan være problematisk for relasjonen mellom lærer og elev.

### **2.2.2 Lærerenes rolle og formål**

Linder et al. (2012, s. 7) hevder hovedmålet for den profesjonelle lærer er å bidra til en faglig, sosial og personlig utvikling hos eleven. Drugli (2012, s. 46) på sin side påpeker viktigheten av å etablere gode relasjoner til elevene for å kunne gi dem et tilstrekkelig godt utgangspunkt for læring og utvikling av sin sosiale- og faglige kompetanse. Læreren har i kraft av sin profesjon og posisjon det overordnede ansvaret for at samspillet med elevene skal være lærings- og utviklingsstøttende (Bjørnsrud & Nilsen, 2011, s. 137).

Lærerenes rolle og ansvar er komplekst og sammensatt av mange ansvarsområder (Bru, Idsøe, & Øverland, 2016, s. 292). Lærerne skal utøve sin profesjonelle rolle i tråd med Opplæringslova (1998) og i tråd med læreplanverket, samt at de skal anvende sin kompetanse



fra utdanning og erfaring. Basert på dette tillater samfunnet lærere som profesjonsutøvere en viss grad av autonomi i yrkesutøvelsen (Briseid & Haraldstad, 2019, s. 241). Lærers rolle kan deles inn i tre ansvarsforventninger eller mandat, som har ulike formål og som krever ulik kompetanse (Briseid & Haraldstad, 2019, s. 240). Lærers første mandat er ansvaret overfor oppdragsgiver som er Stortinget. Det andre mandatet er rettet mot lærers forpliktelse til eget profesjonsfelleskap, lærerfelleskapet. Lærere har ansvarsforhold til egen ledelse, og knyttet til egen profesjon og til kollegiet. Briseid og Haraldstad (2019, s. 241) trekker frem lærers tredje mandat som det viktigste, nemlig elevenes beste, som er nedfelt i Opplæringslova (1998). Læreren har flere ansvarsforhold fra ulike grupper som jobber ut fra det samme lovverket og læreplanverket. Spenninger mellom de ulike ansvarsforholdene læreren står i kan gjøre at læreren opplever et lojalitetsdilemma. Dette kan være krevende situasjoner å stå i, der det er sprik mellom forventningene fra arbeidsgiver, kollegaer og elever. I tillegg til dette kan læreren kjenne på et lojalitetsdilemma overfor egen pedagogiske praksis og egne verdier. Det er fordelaktig at spriket mellom det profesjonelle selv og private selv ikke er for stort, og at læreren slik sett opplever stabilitet vedrørende hvilken lærer en ønsker å være, og hvem en opplever å være (Kelchtermans, 2005, s. 997). Lærere som privatpersoner kan være ubevisst i sin væremåte og i hvordan de inngår i relasjoner til andre, som profesjonelle er de nødt til å bli bevisst sin rolle og sine holdninger og ferdigheter.

### **2.2.3 Lærers relasjonelle ferdigheter**

Kristiansen (2014, s. 44) hevder at den mest sårbare i hierarkiet er eleven, da læreren er den med mest makt i henhold til kunnskap. Lærers jobb er å undervise elevene i noe de ikke kan på forhånd, samt at læreren skal vurdere om eleven har lært det som forventes (Kristiansen, 2014, s. 44). Læreren utøver en profesjonell yrkesrolle overfor elevene. Helstad og Øiestad (2017, s. 47) hevder at relasjonen mellom lærer og elev er asymmetrisk i den forstand at lærers rolle er å være leder i klasserommet, der det er skolen og spesielt lærernes ansvar å etablere gode relasjoner med alle sine elever.

Det vil videre redegjøres for hvilke holdninger, forståelser og ferdigheter som kan være viktige og i enkelte tilfeller avgjørende for å etablere og utvikle gode relasjoner. Det vil her bli redegjort for lærers forståelse av gjensidighet, selvrefleksjon og selvavgrensning, samt at det vil bli sett på hvordan dette kan bidra til innsikt i en selv og samspillet.

### **Å se seg selv, og egne bidrag**

En viktig del av gjensidigheten er å se seg selv, og å overskue egne bidrag i samspill med andre (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 31). Den voksne, lærerens, evne til selvrefleksjon er derfor en viktig del av gjensidigheten i gode relasjoner. Schibbye og Løvlie (2017, s. 31) hevder at refleksjoner rundt egne holdninger, handlinger og kommunikasjonsferdigheter er et viktig grunnlag i etableringen og utviklingen av profesjonelle relasjoner. Innsikt i egen og andres opplevelser er viktig i alle relasjoner, men kan ses på som nødvendig for lærerprofesjonen der læreren skal etablere gode relasjoner til alle elever. Bevissthet til egen og andres opplevelse kan gi læreren mulighet og kunnskap til å orientere seg i situasjoner som har oppstått, og til å få en oversikt over veien videre (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 21).

Det å benytte gjensidighet som en forståelsesramme for sosiale samspill, krever at den voksne mestrer å se situasjonen og seg selv utenfra (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 31). Den voksne bør etterstrebe å få oversikt over egen opplevelse og atferd, den andres opplevelse og atferd, og hvordan hver av partenes opplevelser og atferd gjensidig påvirkes. Møller (2012, s. 40) beskriver en slik forståelse som selvrefleksivitet, noe som inkluderer både selvavgrensning og selvrefleksjon i relasjon. Selvrefleksivitet handler om å få øye på seg selv, og egne bidrag i samspillet. Der vi har tanker om våre tanker, følelser om våre følelser og forestillinger om våre forestillinger «Hvordan oppleves jeg i denne situasjonen? hva fikk dette meg til å føle?» (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 33). Selvrefleksjon kan for eksempel komme til syne når vi uttrykker «mitt forhold til meg selv». Der jeg-et er et opplevende subjekt, samtidig som jeg-et kan se seg selv som objekt (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 33). Som for eksempel om lærer sier «Nå opplever jeg meg selv som en lærer som bare kjefter, samtidig som at jeg betrakter meg som en lærer som vet at det ikke vil hjelpe».

I skolen kan det være nødvendig at læreren mestrer å reflektere over egne grenser, regler, valg, opplevelser, håndtering og tanker for å forstå hvordan det påvirker samspillet med elever. Hvis man som lærer ikke mestrer å reflektere over disse elementene kan man havne i fastlåste relasjonsmønstre. Schibbye og Løvlie (2017, s. 32) hevder at gjentagende og fastlåste samspillmønstre kan være utfordrende og bidra til at relasjonen oppleves som stillestående. Et gjentagende samspillmønster kan føre til at vi opplever å havne i en rolle, som for eksempel «den sinte læreren», eller «den morsomme eleven». Et eksempel på dette vil kunne være at lærer og elev/elever gang på gang havner i negative situasjoner, og at samme time blir fryktelig urolig uke etter uke. Fra elevens perspektiv kan en negativ eller

problematiske relasjon være at eleven ikke opplever å være trygg. Fra lærerens perspektiv kan det være at læreren ikke opplever å få forventet respons av en elev, eller ikke opplever mestring i sin rolle som lærer, hvilket igjen kan gjøre læreren utrygg i sin rolle (Linder et al., 2012, s. 16). Samspillet og relasjonen mellom den profesjonelle og eleven er ikke nødvendigvis god og trygg, den kan også være problematisk og utfordrende (Linder et al., 2012, s. 7). Lærerens og elevens gjensidige forventninger til hverandre kan utfylles eller endres. Dette kan være utfordrende eller stimulerende for den videre utviklingen av relasjonen. Relasjonsprosessen er dynamisk, ikke stillestående, og relasjonen trenger derfor ikke nødvendigvis å være enten god eller dårlig. Gode samspill er bevegelige og foranderlige, og kan gi både energi og glede, mens et fastlåst samspillsmønster kan tære på overskuddet (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 32).

Selvrefleksivitet gjør det mulig å betrakte og analysere egne opplevelser, slik at man vet at de tilhører en selv og ikke andre, og slik at man kan evne å uttrykke dem i ord (Schibbye, 2012, s. 89). For å kunne vite om opplevelser, tanker, følelser og forestillingen tilhører en selv eller den andre, forutsettes det selvavgrensning. Schibbye og Løvlie (2017, s. 45) påpeker at selvrefleksivitet og selvavgrensning er to relasjonelle prosesser som henger tett sammen. Der selvavgrensning fordrer en form for selvrefleksivitet, en evne til å se seg selv. Selvavgrensning betyr ifølge Schibbye (2012, s. 84) «å skille mellom» eller å kunne være «forskjellig fra». Selvrefleksivitet og selvavgrensning handler om at den voksne mestrer å sortere i egne tanker, følelser, holdninger og væremåter, samt skille mellom sine egne og den andres opplevelse (Schibbye, 2012, s. 85).

#### **2.2.4 Lærer – elev relasjonen**

Lærerens pedagogiske praksis og undervisning i norske skoler består i all hovedsak av samspill mellom lærer og elev via kommunikasjon og dialog. Læring har en relasjonell komponent i seg ved at mennesker påvirker hverandre, og relasjonskvaliteten mellom lærer og elev vil derfor kunne være avgjørende for elevens læring og utvikling (Spurkeland, 2011, s. 92). Relasjonen mellom lærer og elev preges av et asymmetrisk maktforhold, samt relasjonens formål og kommunikasjonsmønster. Lærerens formål og kommunikasjon i samspill med eleven må ses i lys av lærers rolle og ansvarsforhold, der formålet ifølge Helstad og Øiestad (2017, s. 46) bør være tillit mellom lærer og elev. Tillit utvikles i samspill mellom lærer og elev når de erfarer at de kan stole på hverandre (Kristiansen, 2014, s. 87).

Ved å være forutsigbar, forståelsesfull og lyttende utvikler læreren tillit mellom seg selv og elevene sine (Helstad & Øiestad, 2017, s. 47). Samspillet kan være en del av den faglige opplæringen i tillegg til lærerens interesse og engasjement i elevene utenfor skolen.

Etableringen og utviklingen av gode relasjoner mellom lærer og elev er et viktig fundament for elevenes læring og utvikling. Gode relasjoner mellom lærer og elever er ifølge Kristiansen (2014, s. 119) likeverdige, og forutsetter blant annet gjensidig respekt og tillit. Bru et al. (2016, s. 292) hevder en av flere forutsetninger for å etablere gode relasjoner er å bry seg om elevene. En interessert og tilgjengelig lærer som inviterer til samspill med eleven kan ifølge Ogden (2009, s. 137) fortelle om seg selv og hvem de er, hvor de kommer fra og hvilke forventninger de har til elevene. Ifølge Helstad og Øiestad (2017, s. 49) opplever elever trygghet og tilhørighet når relasjoner og samspill med læreren er basert på engasjement, samt at elevene erfarer at læreren er oppriktig interessert i dem. All kontakt mellom lærer og elev bør ikke handle om fag og undervisning, det gir liten mulighet for personlig kontakt (Ogden, 2009, s. 137). Interesse og nysgjerrighet for hvem elevene er og hva de er opptatt av kan bidra til positive relasjoner, der elevene opplever at læreren bryr seg om dem. Lærerens engasjement for elevens ve og vel kan være avgjørende for at eleven opplever seg trygg, sett, hørt og forstått.

For lærerens del kan en tett og god relasjon med elevene være det som gjør læreryrket betydningsfullt og rikt (Bru et al., 2016, s. 292). På en annen side kan det være utfordrende når læreren opplever å ikke strekke til. Læreren har mange hensyn og behov å ivareta i en hektisk skolehverdag. Både kollegaer, foreldre, ledere og ikke minst elever har behov som læreren etter beste evne skal dekke, noe som kan bidra til å stjele både overskudd og oversikt (Bergkastet, Amundsen, Skjæret, Nicolaysen, & Kongstein, 2010, s. 6). Læreren kan ifølge Bru et al. (2016, s. 292) oppleve et ubehag eller en smerte dersom de ikke føler de kan gi elevene den nødvendige støtten og hjelpen som eleven behøver. Det kan være ved relasjonelle utfordringer som uro, dersom eleven strever emosjonelt, og/eller ved faglige utfordringer i skolen. Paradokset med engasjement er at det er nødvendig for samspillet mellom lærer og elev, samtidig som at det kan gjøre læreren utmattet. Lærere som engasjerer seg fullt og helt i elevene, men som opplever at de ikke strekker til eller mestrer samspillet med eleven eller klassen, kan dermed oppleve jobben som mindre betydningsfull og givende (Bjørnsrud & Nilsen, 2011, s. 138). Det kan være at læreren ikke makter å være den engasjerte, anerkjennende og omsorgsfulle læreren som elevene, arbeidsgiver, foreldre,

kollegaer og han eller hun selv ønsker å være. Gode støttesystem rundt læreren kan hjelpe til med å forhindre overbelastning, samt at lærerens bevissthet rundt egen psykiske helse kan være viktig for å bevare glød og pågangsmot (Bru et al., 2016, s. 294). Samtlige lærere opplever utfordringer, frustrasjon og bekymringer i møte med elever, enkelte i større grad enn andre. Innsikt i egen rolle, gjennom selvrefleksjon, og forståelse for relasjonsdynamikken som en gjensidig prosess kan gi læreren mulighet til å oppnå godt samspill og gode relasjoner til sine elever.

## **2.3 Uro i skolen**

En av de relasjonelle utfordringene lærere kan møte i klasserommet er uro. Det kan sette lærerens og elevens relasjon på prøve. Denne oppgaven ønsker blant annet å undersøke læreres erfaring med etablering av relasjoner med elever, og hvilken effekt dette kan ha på håndtering av uro. Både håndtering av uro og etablering av relasjoner foregår i samspill mellom lærer og elev (Ogden, 2009, s. 14). Dersom lærerne er bevisst det gjensidige samspillet mellom lærer og elev, hevder Schibbye og Løvlie (2017, s. 35) at dette kan være en god forutsetning for å utvise en anerkjennende holdning overfor elevene når uro oppstår. Siden både det å etablere gode relasjoner og håndtering av uro er fenomen som foregår i samspill mellom lærer og elev, kan dette beskrives og oppleves som fenomen som gjensidig påvirker hverandre.

Det vil her bli redegjort for uro i skolen, dette med utgangspunkt i oppgavens definisjon samt ulike perspektiver på uro. Der det relasjonelle perspektivet ved gjensidighet er rammen for oppgaven. Videre vil det redegjøres for omfanget og ulik grad av uro i skolen, og hvordan lærernes opplevelse av uroen kan variere. Dernest redegjøres det for hvorvidt samspillsprosesser, som er grunnleggende for å etablere gode relasjoner, kan være sentrale for lærerens opplevelse og håndtering av uro. Det vil bli sett på hvordan lærers opplevelse og håndtering av uro blant annet kan påvirkes av innsikt i egen rolle samt lærers kommunikasjonsferdigheter.

### **2.3.1 Uro i skolen**

Uro er et aktuelt og omdiskutert fenomen i skolen og begrepet har da ofte en negativ klang. «Elevene er så urolige i dag», «jeg kjenner på en uro», der det verken er positivt at elevene eller læreren er urolig. Uro kan både være et synlig atferdsuttrykk og en tilstand (Ødegård,

2019, s. 1). Det kan forbindes med et indre følelsesliv preget av engstelse, bekymring, stress eller frustrasjon, samt at det kan beskrive følelsen av å befinne seg i en situasjon preget av støy, ineffektivitet, redsel eller avmakt. Der uroen negativt kan påvirke enkeltelevers faglige-, sosiale- og emosjonelle utvikling, læringsmiljøet i klassen, og lærerens kvalitet på undervisningen (Ødegård, 2019, s. 1).

Denne oppgaven vil vektlegge læreres opplevelse av uro, slik Duesund og Ødegård (2018b, s. 141) gjør i sin beskrivelse av uro i skolesammenheng; «Enhver atferd som oppleves som tilstrekkelig forstyrrende for undervisningen, og som distraherer lærere og/eller medelever fra læringsaktiviteter». Uro defineres her av hva den enkelte elev og lærer opplever som tilstrekkelig forstyrrende, fremfor en bestemt type atferd. Dette er essensielt fordi oppgavens problemstilling er å undersøke lærerens opplevelse. En slik definisjon av uro favner læreres subjektive opplevelser av hva som er tilstrekkelig forstyrrende, fremfor en bestemt type atferd. Den enkelte lærerens opplevelse kan komme frem uavhengig av om uroen består av avbrytelser i timen, høylytt snakking, erting, tromming på pulten eller annet. Ved å ta utgangspunkt i lærernes subjektive opplevelse, kan det være at det som oppleves som uro og forstyrrelser for én lærer ikke oppfattes som det av en annen. Hva som oppleves som forstyrrelser og uro i klasserommet av den enkelte lærer og elev kan variere med hvilke toleransegrenser og forventninger den enkelte har (Ogden, 2009, s. 18). For eksempel kan uro i klasserommet som oppleves forstyrrende for medelever, oppfattes som faglig engasjement av læreren fordi det var forventet at elevene skulle engasjere seg i en diskusjon. Definisjonen sier «Enhver atferd», det presiseres ikke hvorvidt atferden gjelder lærer eller elev. Det kan tolkes dithen at den urolige atferden kan gjelde både lærer og elev så fremt det oppleves som forstyrrende for undervisningen, og distraherer lærer og/eller medelever fra læringsaktiviteter.

Når det tas utgangspunkt i et relasjonelt perspektiv på lærernes og elevenes opplevelse av forstyrrende atferd, fremfor årsaken til atferden, er det relevant å se på det gjensidige samspillet mellom lærer og elev. Et annet perspektiv på uro i skolen kan være individperspektivet, der en tar utgangspunkt i forutsetningene hos den enkelte elev. Linder et al. (2012, s. 8) hevder at et individ perspektiv er fremtredende når det formuleres at «eleven er vanskelig», mens man i et relasjonelt perspektiv antar at «relasjonene er vanskelige». En slik forståelse av det gjensidige samspillet, påvirkes av hvorvidt læreren har innsikt i og er bevisst egen rolle i samspill med elevene (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 22). Schibbye og

Løvlie (2017, s. 19) hevder at det relasjonelle perspektivet er særlig viktig når voksne søker å forstå barn og deres forhold til dem. Både fordi vi utvikler oss i relasjon med hverandre, samt at en slik forståelse kan gi en større innsikt og et økt handlingsrom for den voksne.

Utfordringer i samspillet med elever, og uro i klasserommet, kan oppleves av lærere som noe som hindrer dem i å gjøre det de *egentlig* skal (Hejlskov Elvén, Sjøbu, & Ogden, 2017, s. 12). Videre hevder Hejlskov Elvén et al. (2017, s. 12) at årsaken til dette kan være at fokuset i skolen er undervisningen og det faglige. Det kan være mange faktorer som gjør at lærerne opplever at det faglige er hovedfokuset i skolen. Elevenes utvikling av faglig- og sosial kompetanse er forankret i Opplæringslova (1998), samt utdypet i læreplanens to deler. Lærerens formidling og pedagogiske praksis foregår i samspill mellom lærer og elev, der kommunikasjon og emosjonelle ferdigheter er betydningsfulle for å kunne forstå og utvikle kvaliteten på samspillet (Linder et al., 2012, s. 10). Undervisning i skolen og elevenes faglige og sosiale utvikling forutsetter et samspill mellom lærer og elev. Det er imidlertid som regel elevens faglige kompetanse som måles gjennom kartlegginger og nasjonale prøver, og det faglige læringstrykket i skolen kan oppleves som høyt for både lærer og elev. Uroen som forstyrrer undervisningen kan gjøre læreren frustrert slik at uroen kan oppleves som uhåndterbar, og forstyrrende for lærer og/eller medelever i læringsaktiviteten. Å oppleve en slik maktesløshet i klasserommet kan føre til at man som lærer anvender tilnærminger som er lite hensiktsmessige, som for eksempel kjefting (Hejlskov Elvén et al., 2017, s. 13). En slik opplevelse og håndtering av uro, der utfordringene og årsaksforklaringene blir tilegnet individet, kan en si er det motsatte av en relasjonell tilnærming, der det gjensidige samspillet mellom elev og lærer står i fokus. Ifølge Hejlskov Elvén et al. (2017, s. 13) kan en slik individfokuseret tilnærming underbygge motsetningsforholdet mellom læreren og eleven.

### **2.3.2 Grad og omfang av uro i skolen**

På bakgrunn av at denne oppgavens definisjonen av uro tar utgangspunkt i den enkelte elev eller lærers opplevelse, kan det være vanskelig å vite konkret hvor utbredt uro er i skolen. Det er ingen klare grenser mellom det akseptable og det avvikende. Det kan derfor være nyttig å ta utgangspunkt i opplevelsen av uroen sitt omfang ved å se på ulike grader av uro.

Ødegård (2017, s. 7) klassifiserer urolig atferd i «minor», «moderate» og «major». I kategorien «minor» beskriver Ødegård atferd som samtlige elever utviser i løpet av sin

skolegang, men i ulik grad og omfang. Dette kan for eksempel være å ikke sette i gang med gitte oppgaver, snakke i timen uten å ha fått ordet, eller vandre i klasserommet (Ødegård, 2017, s. 7). I kategorien «moderate» finner man elever som utviser den samme type atferden som er beskrevet i «minor» kategorien, bare hyppigere. Der det oppleves av læreren at det handler om gjentakende atferd, samt at læreren kan beskrive disse elevene som urolige elever. I likhet med Ødegård skiller Ogden (2009, s. 16) mellom enkle, moderate og alvorlige atferdsproblemer i skolen. Der type, mengde og alvorlighetsgrad, samt lærers kapasitet til å håndtere uroen, virker inn på hvor alvorlig atferden oppleves av den enkelte (Ogden, 2009, s. 16). En type atferd kan derfor oppleves som enkel i en situasjon, og moderat i en annen. Elevene kan bevege seg mellom de ulike kategoriene avhengig av hyppighet, intensitet, omfang og lærers håndtering. De enkle atferdsutfordringene kan anses som normalproblemer i skolen, og beskrives av Ogden (2009, s. 16) som undervisnings- og læringshemmende atferd som er lett korrigierbar. Dette er normative betraktninger som blir gjort av den enkelte lærer utfra egen toleranse og kompetanse i den gitte situasjonen. Samtidig kan økt mengde av de enkle atferdsutfordringene påvirke hvorvidt læreren eller medelever opplever det som forstyrrende og lett korrigerbart. Det kan for eksempel oppleves som lett korrigerbart og lite forstyrrende hvis en elev snakker uten å rekke opp hånden, men dersom flertallet av elevene ikke rekker opp hånden og snakker i munnen på hverandre, kan det være svært forstyrrende og utfordrende å håndtere. Videre beskriver Ogden (2009, s. 17) moderate utfordringer som norm- og regelbrytende atferd, og denne atferden kan være mer omfattende enn den enkle. Dette ved at atferden kan være gjentakende, samt langt vanskeligere å håndtere for læreren.

I kategorien «major» dreier det seg ifølge Ødegård (2017, s. 7) om mer alvorlige og omfattende atferdsutfordringer som for eksempel mobbing, vold eller rusmisbruk. Det er et fåtall av elevene som utviser denne typen atferd, men det kan ha mer omfattende fysiske og emosjonelle konsekvenser for de som utviser og utsettes for det. Denne kategorien har likheter til Ogden (2009, s. 21) sin beskrivelse av alvorlige atferdsutfordringer, som tar for seg store avvik fra aksepterte regler, og normer for alvorlig krenkelse av andres rettigheter.

Duesund og Ødegård (2018b) undersøkte i sitt forskningsprosjekt: «Students' Perceived Experience of Disruptive Behavior in Schools» 544 norske og 609 amerikanske elevers opplevelse av uro i skolen. Elevene som deltok i undersøkelsen var mellom 15-17 år. I sin undersøkelse fant de at omtrent halvparten av de norske elevene sa at de hadde blitt forstyrret i løpet av den siste uken (Duesund & Ødegård, 2018b, s. 148). Disse elevene svarte også at



den uroen de hadde opplevd var svært forstyrrende. Duesund og Ødegård (2018b, s. 139) anvendte fem kategorier i sine undersøkelser, basert på hva som var den mest fremtredende uroen i klasserommet ut fra deres observasjoner. De fem kategoriene er (1) «talking out of turn, not subject-related», (2) «talking out of turn, subject-related», (3) «refusing to carry out instructions from teacher» (4) «interfering with equipment of others» (5) «wandering around in the classroom» (Duesund & Ødegård, 2018b, s. 139). Der kategorien «talking out of turn, not subject related» altså å snakke uten å ha fått ordet om ikke-faglige tema, var den kategorien som var mest fremtredende blant de norske elevene. Av alle de norske elevene som svarte på spørreundersøkelsen svarte hele 19.3 % at de ble forstyrret 1-2 ganger i løpet av en dag, og 14 % svarte at de ble forstyrret 3-4 ganger hver dag. Ut fra denne forskningen er det tydelig at uro er en fremtredende utfordring i norske skoler, og at det har negative følger for alle elever og spesielt kanskje sårbare elever som har eksisterende lærevansker eller psykososiale vansker (Duesund & Ødegård, 2018b, s. 147).

Dette samsvarer med tallene i PISA- undersøkelsen fra 2018, der elever rapporterer om mye forstyrrelser og uro i norsktimene (Jensen et al., 2019, s. 18). 18 % av elevene rapporterer at de ikke får jobbet ordentlig i de fleste eller noen av norsktimene. I elevundersøkelsen 2019/2020 kommer det frem at det er nærmere 15 % som er litt eller helt uenig i påstanden om at det er god arbeidsro i timene, mens rundt 43 % er litt enig, og rundt 19 % er helt enig i påstanden (Wendelborg, 2020, s. 29). Ifølge Opplæringslova (1998, s. § 9 A-2) har alle elever rett til trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Samt at lærere har rett til et arbeidsmiljø som ivaretar arbeidstakernes fysiske og psykiske helse og velferd (Arbeidsmiljøloven, 2005, s. §1-1). De overnevnte undersøkelsene tyder det på at mange elever ikke opplever særlig god arbeidsro. Norske skole/klasse miljø har en utfordring med å etablere arbeidsro som fremmer helse, trivsel og læring, for både elever og lærere. Ifølge Greene (2008); Duesund og Ødegård (2018b, s. 140) er uro i skolen en av hovedårsakene til at lærere slutter i sin praksis som lærer innen de fire første årene etter endt utdanning.

Ogden (2009, s. 41) påpeker at det imidlertid er utfordrende å vite omfanget av atferden som forstyrrer eller distraherer lærer og/eller medelever i skolen, fordi det påvirkes av definisjonen og hvem man spør. Lærere, elever og foreldre vil alle kunne gi forskjellige svar på dette spørsmålet. Ut fra Duesund og Ødegård (2018b) sine undersøkelser, PISA-undersøkelsen og elevundersøkelsen er det tydelig at uro er en utfordring i skolen, både for elever og lærere. Hva som er avvikende atferd i klasserommet kan være relativt, på bakgrunn

av ulike kontekster, toleransegrenser, verdier og normer blant skoler og lærere. Det kan derfor være gunstig å undersøke læreres opplevelse av hva de opplever som uro, og utfordrende i klasserommet, for å i større grad få fatt i deres perspektiv på uro. Dette vil si å se nærmere på hva som oppleves som forstyrrende og for hvem, hvordan det uttrykkes og hvordan det møtes, og hva lærere opplever at deres rolle er. Denne oppgavens definisjon av uro kan anvendes uavhengig av om lærerens toleransegrenser for uro i klasserommet er trange eller vide. Dette i tillegg til at definisjonen er uavhengig av atferdens årsak, omfang og alvorlighetsgrad. Det handler i denne oppgaven om å undersøke lærernes opplevelse av uro, uavhengig av nevnte faktorer. Det kan likevel tenkes at den uroen samtlige lærere møter mest på i klasserommet er den som er mest dominerende for deres opplevelse av uro. På bakgrunn av tidligere undersøkelser kan det virke som at den uroen som er mest dominerende i klasserommet befinner seg innenfor kategorien «minor» og «major», og at det er lærings- og undervisningshemmende atferd det er snakk om.

## **2.4 Relasjoner og uro i klasserommet**

Etablering av relasjoner og håndtering av uro i klasserommet forutsetter samspill mellom lærer og elev. Læreren og eleven legger gjensidige forutsetninger for hverandre i samspillet som avgjør hvordan relasjonen utvikler seg (Schibbye, 2012, s. 35). Møller (2012, s. 44) peker på at hvordan man opplever og kommuniserer med hverandre når det oppstår relasjonelle utfordringer, for eksempel en konflikt, kan bidra til utvikling av relasjonen. Det er ikke nødvendigvis bare positive opplevelser som bidrar til en god relasjon. Det handler i større grad om hvilke holdninger og tilnærminger partene har til hverandre i relasjonen, både når samspillet er positivt og når det er utfordrende (Møller, 2012, s. 44). Juul og Jensen (2003, s. 97-98) hevder uro og håndtering av den kan være nødvendig for utvikling av gode relasjoner mellom lærer og elev, ved at læreren gjennom sin anerkjennende tilnærming kan få elever som faller ut av undervisningen inn igjen i fellesskapet. Læreren er i kraft av sin posisjon og rolle ansvarlig for å utvikle gode relasjoner og forsøke å dempe uroen som oppstår i klasserommet. Videre vil det bli redegjort for en relasjonsorientert tilnærming til uro, der anerkjennende væremåte vil være sentralt.

### **2.4.1 Relasjonsorientert tilnærming til uro**

Relasjonsorientert tilnærming til elevene handler om lærerens væremåte i møte med elevene, med dette menes lærerens holdning til og kommunikasjon med elevene (Møller, 2012, s. 44).

Aasen et al. (2014, s. 18) hevder at en relasjonsorientert lærer ikke nødvendigvis ønsker å behandle alle elevene likt, men heller tilpasser sin atferd i møte med den enkelte elev. Dette kan for eksempel være å utvise forståelse for at alle elever har sine subjektive opplevelser. Det kan også handle om at læreren tilpasser sin atferd ut fra elevens behov i en gitt situasjon (Aasen et al., 2014, s. 19).

Dersom elevene liker, respekterer eller har tillit til læreren er det ifølge Ogden (2009, s. 137) mer sannsynlig at elevene lærer bedre og hører mer på læreren. Aasen et al. (2014, s. 18) hevder at elevene i større grad ønsker å lytte til læreren, og engasjere seg i det læreren forteller, dersom relasjonen er god. En god relasjon mellom lærer og elev kan i så måte bidra til å forebygge uro i klasserommet, samt gjøre at elevene ønsker å lytte når læreren forsøker å dempe uroen. Måten læreren håndterer uro på i klasserommet kan utfordre relasjonen mellom lærer og elev, og det er mange faktorer som er førende for hvordan læreren håndterer uroen som oppstår. Med håndtering så menes det hvordan læreren eksplisitt handler, eller ikke handler, når det oppstår uro (Duesund & Ødegård, 2018a, s. 411). Læreren bør etterstrebe å dempe uroen slik at den ikke eskalerer, men samtidig forsøke å opprettholde eller utvikle tilliten og respekten mellom lærer og elev.

Lærerens trygghet og evne til å håndtere utagerende eller utfordrende elevatferd baserer seg ifølge Bergkastet et al. (2010, s. 11) på lærerens kommunikasjonsferdigheter og holdninger, samt en bevissthet rundt sin profesjonelle rolle. Kommunikasjonsferdigheter handler om å vite hvordan man kan få innsikt i eleven og være bevisst egen kommunikasjon med eleven, både verbalt og non-verbalt (Bergkastet et al., 2010, s. 12). Gode kommunikasjonsferdigheter vil kunne bidra til at læreren får innsikt i elevens opplevelsesverden, slik at læreren kan være med å hjelpe eleven med å finne handlingsalternativer som i mindre grad forstyrrer læreren, medelever og eleven selv. Lærerens bevissthet rundt egen profesjonelle rolle omhandler hvorvidt læreren er bevisst asymmetrien i lærer og elev relasjonen. Det vil si hvorvidt læreren er oppmerksom på sitt ansvar for relasjonsetableringen, og at hen er den med makt til å bestemme, innenfor gitte grenser, hvilken atferd som er problematisk. Brandtzæg et al. (2019, s. 20) hevder at bevisstheten rundt egen kommunikasjon, holdninger og rolle er viktigere enn å håndtere alle situasjoner korrekt. Dette fordi det i et klasserom kan oppstå uforutsette situasjoner som læreren ikke har erfaring med, og hvor læreren må prøve seg frem til hvordan situasjonen kan håndteres. Duesund og Ødegård (2018a, s. 420) hevder at det ikke nødvendigvis er viktig hva læreren gjør eller hvordan det gjøres, men at det sentrale er at

læreren har en synlig reaksjon. I klasserommet kan det bety at elevene opplever at en synlig reaksjon demper uroen og minsker forstyrrelsene. Dersom læreren håndterer en situasjon på en måte som i etterkant oppleves uheldig, kan det bli et utgangspunkt for vekst i relasjonen mellom læreren og eleven (Brandtzæg et al., 2019, s. 20). Dette ved at læreren gir elevene en bekreftelse på at det de følte var greit, og det er forståelig at de ble lei seg eller redde. Det gir læreren en mulighet til å være en god rollemodell ved å eksemplifisere hvordan feil kan håndteres. Brandtzæg et al. (2019, s. 20) hevder at det er viktigere å være bevisst og å kunne reparere, enn å strebe etter å være ufeilbarlig.

Anerkjennelse handler om hvordan læreren mestrer å reflektere over egen praksis og rolle, samt relasjonen mellom lærer og elev. Aasen et al. (2014, s. 17) hevder at de indre faktorene, altså det som foregår mellom lærer og elev, er avgjørende i det forebyggende arbeidet og for håndtering av uro i klasserommet. Relasjonen mellom lærer og elev i klasserommet preges av flere momenter av uforutsigbarhet. Samspillet og det situasjonsbestemte vil være fremtredende, og reduserer lærerens mulighet for å benytte seg av instrumentelle og strategiske verktøy som regler og rammer. Læreren må dermed kontinuerlig ta situasjonsbestemte valg i etablering av relasjoner, samt i sin tilnærming til uro. Ved å benytte en relasjonsorientert tilnærming til uro tar læreren utgangspunkt i samarbeid med elevene ved å anse dem som subjekter, der elevenes opplevelse er like verdig som egen opplevelse, og der de gjensidig påvirker hverandre.

#### **2.4.2 Anerkjennelse – den relasjonelle væremåte**

Schibbye og Løvlie (2017, s. 48) hevder at anerkjennelse er en overordnet måte å forstå og tilnærme seg andre mennesker på. Anerkjennelse er et fenomen som kan ses på fra flere perspektiv ettersom det handler om å både bli anerkjent og å anerkjenne. Linder et al. (2012, s. 36-37) påpeker at en utfordring med anerkjennelse kan være at man i en pedagogisk sammenheng setter likhetstegn mellom anerkjennelse og ros og positive tanker.

Anerkjennelse er ifølge Møller (2012, s. 18) ikke et verktøy som kan anvendes, men mer en gjennomgripende holdning og forståelse som uttrykkes gjennom ens væremåte og kommunikasjon. For eksempel i måter vi tilnærmer oss andre og hvilke holdninger vi har til den andre i samspillet. Hvordan vi kommuniserer med andre, både verbalt og gjennom gester og mimikk vil også kunne si noe om graden av anerkjennelse i relasjonen (Møller, 2012, s. 27). I tillegg til dette vil hvordan vi forholder oss til den andre dersom det oppstår en

utfordring i samspillet, som for eksempel uenighet eller konflikt, kunne gi et godt innblikk i tilstedeværelsen eller fraværet av anerkjennelse. Ifølge Schibbye (2012, s. 263) er sentrale anerkjennelsesingredienser å *lytte, forstå, akseptere, tolerere* og *bekreft*e, som henger tett sammen og skaper hverandres forutsetninger.

### **Å lytte**

Lyttende holdning er en viktig ingrediens i anerkjennelse, og innebærer for eksempel at læreren henvender seg til eleven som et fullverdig subjekt (Schibbye, 2012, s. 62). Å anse eleven som et fullverdig subjekt betyr at læreren anser elevens opplevelse, følelser og tanker som likeverdige sine egne. I Forandringsfabrikken (2016, s. 13) sin rapport «forandre med varme» beskriver barna at skolen bør ha noen felles verdier i møte med barna, der barna blir ansett som like mye verdt som voksne. Videre utdypes det at likeverdigheten er et viktig grunnlag for at barna opplever å bli lyttet til og tatt på alvor. Møller (2012, s. 27) hevder at å lytte handler om å være nærværende og tilstede i øyeblikket. Læreren bør etterstrebe å legge til side egne oppfatninger og vurderinger, og forsøke å være åpen og nysgjerrig. Genuin oppmerksomhet handler ifølge Lassen (2002, s. 50) om lærerens evne til observasjon og aktiv lytting, der målet er å skape en felles oppmerksomhet, trygghet og tillit. Dersom læreren mestrer å lytte til elever, ta dem på alvor og gi eleven mulighet til medbestemmelse, vil det kunne gi respekt og tillit i relasjonen (Forandringsfabrikken, 2016, s. 29).

Lærer forventes å til enhver tid balansere mellom nærhet og avstand til eget og elevens perspektiv. Det kan være en utfordring for læreren å være fullstendig tilstede i samtalen, og samtidig opprettholde evnen til å overskue egne bidrag. Ved å ha en lyttende holdning til ordene eleven ytrer og det som ligger bak, kan læreren oppleve å utfordre eget perspektiv og egen forståelse. Behovet for å gjenvinne kontrollen over egen og andres opplevelse kan deretter overskygge lærerens mulighet til å lytte og utvide egen forståelse (Møller, 2012, s. 28). Å mestre et visst kontrolltap, og å være trygg på egne grenser og opplevelse kan derfor være viktig.

### **Å forstå**

Å forstå henger tett sammen med evne til å lytte. Møller (2012, s. 30) skiller mellom ytre og indre forståelse, der både den indre og ytre forståelsen bør inngå i lærerens pedagogiske praksis når det gjelder samspill i gode relasjoner. Den ytre forståelsen handler om lærerens forståelse uttrykt gjennom verbale utsagn, for eksempel ved at læreren sier: «Det er forståelig

at du synes at det var frustrerende». Læreren uttrykker sin forståelse og aksept ved å si at elevens opplevelse og tanker gir mening for læreren. Schibbye (2012, s. 272) hevder at en slik uttrykt forståelse kan gi eleven erfaring med at det han eller hun opplevde, tenkte og følte er gjenkjennelig for den andre. Samtidig påpeker Møller (2012, s. 30) det at en ytre forståelse ikke alene er tilstrekkelig i pedagogisk sammenheng. Det kan argumenteres for at en synlig håndtering demper uroen, men at en indre forståelse kreves for å opprettholde tilliten og den gode relasjonen. Den indre forståelsen bygger videre på lærerens evne til å gjenkjenne elevens opplevelse og følelser, slik at de i samspill kan dele opplevelsen og følelsene (Møller, 2012, s. 30). Dette kan for eksempel uttrykkes ved at læreren sier «ble du sint da Roar tok fotballen ut av hendene dine?». Eksemplet viser en lærer som evner å leve seg inn i ungdommens opplevelse, tilstand og tanker, samt hjelpe eleven til å sette ord på det. For å mestre dette hevder Møller (2012, s. 29) at læreren må være i kontakt med egne følelser, samt egne erfaringer med hvordan det var å være ungdom. Læreren bør integrere den indre og ytre forståelsen i sin helhetlige tilnærming til eleven, og formidle forståelse både verbalt og gjennom sin holdning, gester og mimikk. En utfordring kan være hvis læreren og eleven opplever de samme relasjonelle utfordringene gang etter gang (Møller, 2012, s. 30). Det kan gjøre at læreren opplever at egen innsats for å hjelpe eleven ikke lykkes.

### **Å akseptere og tolerere**

Anerkjennende holdning innebærer å tåle og akseptere andres opplevelse selv om den ikke ligner noe en selv har erfart (Møller, 2012, s. 31). Toleranse og aksept er nært knyttet til selvavgrensning, nemlig det å skille mellom hva som er ditt og mitt av opplevelser, tanker, erfaringer, vurderinger og følelser. Det handler om å tåle at det kan være vanskelig å gi mening til den andres opplevelse, sett fra eget perspektiv (Møller, 2012, s. 31). For læreren vil dette innebære å akseptere at elevens følelser og opplevelser er likeverdige ens egne, fremfor å innta en observerende posisjon hvor man vurderer den andres opplevelser opp mot sine egne.

Ifølge Møller (2012, s. 31) kan en av utfordringene med aksept og toleranse i læreres pedagogiske praksis være at læreren kjenner på at egne grenser og verdier trues. For eksempel kan det være at læreren ikke er helt trygg på egne grenser, og at han eller hun opplever å miste kontrollen over egne grenser raskere. Opplevelsen av å miste kontrollen over egne grenser kan føre til et indre kaos og høyt stressnivå hos læreren (Møller, 2012, s.

31). Læreren kan kjenne på et behov for å sortere og rasjonalisere elevens opplevelse og forståelse ut fra sitt perspektiv i et forsøk på å gjenvinne kontrollen.

Først og fremst handler anerkjennelse om å lytte og å utvise forståelse og aksept for den andre, med andre ord å la elevens opplevelse ta plass før man som lærer presenterer sin egen. En slik tilnærming kan ifølge Møller (2012, s. 33) føre til en dialog mellom lærer og elev, der eleven kan være åpen for å utvide sin forståelse av situasjonen gjennom å finne trygghet i lærerens refleksjoner i tillegg til sine egne. En slik dialog og deling av opplevelser, følelser og tanker kan åpne for at lærer og elev sammen reflekterer seg frem til måter å forstå og håndtere den konkrete opplevelsen på. For å oppnå en slik dialog er det ifølge Møller (2012, s. 32) avgjørende at læreren aksepterer og tolererer elevens opplevelse og følelser, fremfor å fortelle eleven at han eller hun bør oppleve og føle noe annet.

### **Å bekrefte**

Å bekrefte inngår i både å lytte, forstå, akseptere og tolerere. Det handler om den umiddelbare tilbakemeldingen den profesjonelle gir eleven, og at denne ikke bør være strategisk eller motivert av andre baktanker (Møller, 2012, s. 33). Ifølge Schibbye og Løvlie (2017, s. 45) er det å bekrefte en umiddelbar måte å kommunisere til elevene at «jeg ser deg», der elevenes følelser aksepteres, fremfor å dømmes, bortforklares eller defineres. Der det å se hverandres opplevelse, følelser og tanker som likeverdige må ligge til grunn. Dette kan være spesielt viktig i lærerens pedagogiske praksis, der læreren og elevens roller er preget av ulikhet. Å bekrefte eleven er ikke noe læreren gjør gjennom språket, men heller lever ut gjennom sin holdning og sitt kroppsspråk overfor eleven (Møller, 2012, s. 33). Bekreftelsen handler om å umiddelbart matche den andres følelsesmessige opplevelse, tanker og initiativer, ved å lytte til hva som ligger bakenfor ordene til eleven (Møller, 2012, s. 33). En lærer kan for eksempel anerkjenne en elevs uro ved å endre aktivitet dersom eleven i en undervisningssituasjon starter å snakke med en medelev om ikke faglige ting. Læreren anerkjenner da elevenes uro ved å vise gjennom sine handlinger at denne læringsaktiviteten kanskje ikke fungerte så godt, og at det kan være nyttig å prøve noe annet. Læreren mestrer å gjenspeile elevens opplevelse, følelser og tanker, hvilket gjør at eleven gjennom å bli anerkjent kan oppleve å se og høre seg selv i læreren.

## 3 Metode

I dette kapittelet vil det bli redegjort for oppgavens forskningsdesign. Metode handler om undersøkelsens prosess, og kan forstås som veien til målet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 83). Det vil bli redegjort for kvalitativ metode, samt semi-strukturert intervju som har blitt anvendt i denne undersøkelsen. Det vil videre bli redegjort for hvorvidt den valgte metoden er hensiktsmessig for å få innsikt i lærerens opplevelse av samspillet med elevene når det gjelder etablering av gode relasjoner og uro i klasserommet. Det redegjøres for valg av informanter, oppgavens analysetilnærming, forskningskvalitet, forskningsetiske hensyn og oppgavens begrensninger.

### 3.1 Kvalitativt forskningsdesign

Denne masteroppgaven blir skrevet i sammenheng med forskningsprosjektet «Teachers' Skillful Coping with Disruptive Behavior in Norwegian and American Classrooms» som ledes av professor Liv Duesund og post-doktor Magnar Ødegård. Hvilken metode som er valgt er styrt av formålet med studien (Maxwell, 2013, s. 87). Det var forhåndsbestemt at formålet med prosjektet skulle være å undersøke læreres opplevelse og håndtering av uro i skolen ved å intervjuere lærere i ungdomsskolen eller videregående. Videre kunne det fritt velges problemstilling innenfor temaet uro. Jeg har valgt å fokusere på samspillet mellom lærer og elev, sett fra lærers perspektiv, relatert til temaene uro og relasjonsetablering.

Johannessen, Christoffersen, og Tufte (2016, s. 28) hevder at et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelse av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. I henhold til denne oppgavens undersøkelse er det ønskelig å utvikle en forståelse av læreres opplevelse av det relasjonelle forholdet til elevene. Hvordan lærere i lys av sin rolle opplever samspillet med elevene knyttet til etablering av gode relasjoner og håndtering av uro i klasserommet. Maxwell (2013, s. 30) hevder at et kvalitativt forskningsdesign har som formål å sette søkelys på spesifikke situasjoner eller fenomener som vi ønsker å forstå fyldigere. Det handler i denne oppgaven om å bedre forståelsen av hvordan lærere opplever sin profesjonelle rolle, relasjoner og tilnærming til uro i samspill med elever. I kvalitativ forskning har en mulighet til å møte mennesker og man kan få en genuin innsikt i hvordan de opplever sin livssituasjon eller sin egen tilværelse (Corbin & Strauss, 2008, s. 11). Ifølge Maxwell (2013, s. 30) vektlegger kvalitative metoder menneskers



beskrivelser fremfor kvantitative målinger ved hjelp av tall. Kvalitativ metode kan være hensiktsmessig å benytte i tilfeller hvor man er ute etter å forstå hvordan informantenes opplevelser påvirkes av og påvirker deres sosiale og fysiske kontekstuelle omgivelser (Creswell & Creswell, 2018, s. 182). En kvantitativ undersøkelse, hvor det for eksempel hadde blitt utarbeidet statistikk basert på spørreundersøkelser, ville i større grad kunne ha gitt svar på for eksempel hvor ofte lærere opplever uro i timen. Mens man ved kvalitativ forskning i større grad er ute etter å få en dypere innsikt i hvordan og hvorfor, basert på den enkeltes opplevelse og erfaring. Det er imidlertid ikke slik at kvalitativ og kvantitative metoder er motsetninger, man kan heller se det som at fenomener belyses fra ulike perspektiver, og med forskjellige formål. I visse tilfeller kan det være hensiktsmessig å benytte en overlappende metodetilnærming, også kalt triangulering, for å belyse fenomener fra flere perspektiv (Creswell & Creswell, 2018, s. 213). Ettersom formålet med denne oppgaven er å innhente utfyllende informasjon om enkelte læreres opplevelse og erfaringer med samspillet med elever i etablering av gode relasjoner og uro i klasserommet, vil det bli benyttet kvalitativ metode.

### **Forskningsprosessen**

Forskningsprosessen startet med å utforme en prosjektplan for masteroppgaven. Dalen (2011, s. 23) hevder at å utforme en eksplisitt prosjektplan er nødvendig for at det skal være mulig for andre å følge prosessen og stille kritiske spørsmål underveis. Prosjektplanen for denne masteroppgaven ble utformet med jevnlig tilbakemelding fra veileder, samt muntlig drøfting med andre masterstudenter som er med i samme forskningsprosjekt. I prosjektplanen ble problemstilling og forskningsspørsmål utformet, samt bakgrunn for valg av tema, metode, etiske vurderinger og en tentativ tidsplan. Maxwell (2013, s. 73) hevder at det er fordelaktig dersom utgangspunktet til forskningsspørsmålet er vidt og legger vekt på å få frem verdifull informasjon om informantenes opplevelse. Det ble derfor forsøkt å ta utgangspunkt i en vid problemstilling og brede forskningsspørsmål. Maxwell (2013, s. 5) hevder at det underveis i forskningsprosessen kan forekomme endringer på problemstilling og forskningsspørsmålene, dette fordi stegene i kvalitativ forskning ikke nødvendigvis forløper i en kronologisk rekkefølge. Underveis i denne oppgavens undersøkelser har oppgavens problemstilling og forskningsspørsmålene blitt snevret inn og mer presise. Dette har foregått parallelt med intervjuprosess, analyse, redegjørelse av teori og metode.

## 3.2 Intervju

På bakgrunn av at denne oppgaven inngår i en del av et større forskningsprosjekt er en av føringene at metoden for datainnsamling skal være intervjuer med lærere for elever i ungdomsskolen eller videregående. Det har blitt anvendt en bestemt intervjuguide, utarbeidet av lederne av prosjektet, Postdoktor Magnar Ødegård og Professor Liv Duesund. Jeg har hatt mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet dersom det opplevdes som nødvendig for å belyse oppgavens problemstilling. Intervjuguiden er vedlagt, og har spørsmål som favner både læreres opplevelse og håndtering av uro i klasserommet, samt etablering av gode relasjoner.

Intervju betyr ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 22) «utveksling av synspunkter» som foregår mellom to personer som snakker sammen om et felles tema. Formålet med et kvalitativt forskningsintervju er å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon (Dalen, 2011, s. 13). Videre hevder Dalen (2011, s. 13) at det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser. I denne oppgaven er formålet innsikt i læreres erfaringer, tanker og følelser knyttet til etableringen av relasjoner og uro i klasserommet, for å belyse læreres opplevelser.

### 3.2.1 Semi-strukturert intervju

For å belyse oppgavens problemstilling ble det i denne undersøkelsen valgt å gjennomføre semi-strukturert intervju med fire lærere i ungdomsskolen. Fordelen med semi-strukturert intervju er at strukturen i intervjuet minner om hverdagslige samtaler, der det profesjonelle består av at intervjuet har en bestemt metode og spørreteknikk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). I intervjuene som ble gjennomført i sammenheng med denne oppgaven ble det anvendt en intervjuguide bestående av fjorten spørsmål, samtidig som det var åpent for å stille oppfølgingsspørsmål.

Det er ifølge Maxwell (2013, s. 90) viktig å etablere et godt forskningsforhold med informantene. Et slikt forskningsforhold innebærer å ha avklarte roller, tydelig formål med undersøkelsen, og å etablere en god relasjon slik at informanten opplever trygghet.

Tryggheten er viktig for at informanten skal kunne slippe intervjueren inn, samt være trygg på at intervjueren anvender datamaterialet slik som beskrevet og at informantens sikkerhet

ivaretas. I forkant av alle intervjuene ble det sendt mail eller SMS til alle informantene, der jeg informerte om formålet for undersøkelsen, samt at samtykkeskjema og potensielle datoer for intervju ble presentert. På den måten ble det opprettet kontakt med informantene før intervjuet skulle gjennomføres. Maxwell (2013, s. 90) hevder at settingen, både de fysiske rammene og intervjuers atferd, påvirker intervjuet og informasjonen som kommer frem. Tre av intervjuene gjort i sammenheng med denne oppgaven ble gjennomført på informantenes arbeidsplass, og ett ble gjennomført hjemme hos informanten. Intervjuene ble dermed gjennomført på et sted som opplevdes trygt for informantene. Videre ble intervjuene gjennomført i rom der vi kunne sitte uforstyrret. I samtlige av intervjuene plasserte jeg meg på skrått overfor informanten, slik at det opplevdes som naturlig å kunne se på hverandre og ut av vinduet. Fra første møte med samtlige av informantene opplevde jeg vi hadde en god tone, der vi umiddelbart snakket om ikke intervju-relevante tema som ga begge parter innsikt i hverandre.

En viktig forutsetning for å få gjennomført et godt intervju er å skape en avslappet stemning (Tjora, 2017, s. 118). I forkant av intervjuene forsøkte jeg å være bevisst på å ikke være utålmodig med å komme i gang. Dette for å etablere en avslappet stemning, ettersom det for både informantene og meg ville være naturlig å kjenne på en viss grad av nervøsitet. Etter å ha gjennomført det første intervjuet opplevde jeg større trygghet i rollen, og jeg hadde fått litt erfaring med hva som ville kunne fungere i de kommende intervjuene. Jeg startet med å fortelle litt om meg selv og min bakgrunn, hva jeg studerer, hvor jeg jobber og at jeg hadde valgt å undersøke og skrive om temaene relasjoner og uro fordi jeg er nysgjerrig på lærernes opplevelser knyttet til dette. Flere av informantene fortalte da at de også synes at det var interessante temaer, og noe som opptar mye av deres tid og tankevirksomhet i jobben som lærer. Da jeg fortalte om min bakgrunn og valg av tema forsøkte jeg å være avslappet, slik at det skulle oppleves som en form for dialog mer enn en overveldende enetale fra min side. Målet med å være relativt åpen om hvem jeg er, var å vise at det både er trygt å snakke åpent om personlige erfaringer, og rom for å tenke høyt, ta seg god tid, og at digresjoner er tillatt (Tjora, 2017, s. 118). Parallelt med at jeg presenterte meg selv satte jeg på båndopptakeren. Jeg var bevisst på å ikke rette søkelyset mot båndopptakeren, annet enn at informanten ble presentert bruken av båndopptaker i samtykkeskjemaet som ble signert i forkant. Dette fordi det ville kunne ha påvirket stemningen i anstrengt og alvorlig retning. Kvale og Brinkmann (2015, s. 160) påpeker at det kan være lurt å starte med noen enkle og konkrete oppvarmingsspørsmål. Det ble derfor stilt noen spørsmål om informantenes bakgrunn, noe

som falt seg naturlig ettersom jeg hadde gitt innsikt i meg og min bakgrunn. Informantene fortalte om hvor og hva de hadde studert, hvor lenge de hadde jobbet som lærer, og hvilken stilling de hadde der de jobbet nå. I forkant presiserte jeg for alle informantene at jeg ønsket å høre deres erfaringer og opplevelser, og at det ikke fantes riktige eller gale svar. Det overordnede prosjektets, og denne oppgavens definisjon av uro, ble deretter lest opp til informantene. Dette for å sikre en felles forståelse av hva som legges i begrepet.

Som intervjuer kan man ha en planlagt intervjuguide bestående av spørsmål, samtidig er det viktig å ivareta en fleksibilitet med tanke på å følge opp det som fremstår som interessant og relevant for oppgavens problemstilling (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 170). Et av formålene og fordelene med semi-strukturert intervju er å kunne gå i dybden på de temaene man ønsker å vite mer om. Det kan gjøres ved å stille åpne oppfølgingsspørsmål for å få interessante og utfyllende svar. Enkelte oppfølgingsspørsmål ble tenkt på og skrevet ned i forkant av intervjuene for å kunne belyse egen problemstilling, samt at det underveis ble stilt oppfølgingsspørsmål for å sikre at jeg forstod informanten rett, og for å få dypere utgreiinger av enkelte begreper eller tanker. Dette var noe jeg øvde meg på i de to prøveintervjuene som ble gjennomført i forkant av intervjuene med de faktiske informantene. Hvordan jeg som intervjuer kunne ordlegge meg for å få utdypende forklaringer på begreper ved å stille åpne spørsmål, som for eksempel «kan du fortelle litt mer hva du tenker på når du sier: *å se elevene*». Det å ha mulighet til å følge opp informantens forståelse av begreper de anvendte opplevdes som svært nyttig, spesielt i sammenheng med samtaler om relasjoner. Gjennom å stille oppfølgingsspørsmål knyttet til relevante begreper ble det naturlig for informantene å eksemplifisere hvordan de for eksempel kunne «se elever i klasserommet ved å anvende deres erfaringer i undervisningen». Bruken av semi-strukturerte intervju ga informantene mulighet til å gi meg nyanserte og dype innblikk i deres opplevelser i rollen som lærer relatert til temaene uro og relasjoner. En utfordring med fleksibiliteten det medfører å følge opp og stille åpne spørsmål er at temaer som beveger seg utenfor oppgavens omfang kan ta opp mye av tiden. Samtidig var det ønskelig at informantene opplevde en trygghet i situasjon, og at digresjoner var tillatt (Tjora, 2017, s. 120). Det ble derfor krevende å balansere mellom å gi rom og tid til refleksjoner og digresjoner for å få fatt i deres subjektive erfaringer, og å samtidig holde en viss struktur.

Det er viktig å være bevisst sin rolle som intervjuer, der det er informantens tanker som skal komme frem og ikke intervjuers, samtidig som det er ønskelig å ha en form for dialog (Kvale

& Brinkmann, 2015, s. 195-196). En annen utfordring var å vite når oppfølgingsspørsmålene skulle stilles, og hvordan de skulle formuleres. For å kunne få informantene til å åpne seg, er det viktig å være en aktiv lytter. En aktiv lytter innebærer å være åpen til hva informanten sier og måten det blir sagt på (Lassen, 2002, s. 89). Både for å signalisere til informanten at den har intervjuers oppmerksomhet, og for å respondere på det den andre forteller, ved å bekrefte med kroppsspråk, nikke og speile informantens følelser, samt ved bruk av stemme, «mhm» «aha» (Lassen, 2002, s. 89). Det kan gi opplevelsen av at intervjuer og informant er i dialog, der intervjuer har en åpen og nysgjerrig tilnærming til hva som blir sagt, fremfor en lukket og observerende væremåte. I forkant av intervjuene forberedte jeg meg ved å dekke alle egne behov slik at eget liv kunne legges til side, for å kunne være oppmerksom og engasjert i informantenes beskrivelser. I samtlige av intervjuene ble jeg engasjert i informantenes beskrivelser og refleksjoner, og i ettertid kunne jeg tenke at jeg fulgte opp historier der jeg opplevde at informantene var engasjert, men som kanskje ikke var relevant for min oppgave. Samtidig kan nettopp dette ha medvirket til at informantene kjente på en trygghet og tillit til å i større grad åpne seg på andre spørsmål. Underveis i intervjuene prøvde jeg å være bevisst på å gi informantene god tid til å reflektere over spørsmålene som ble stilt, siden de ikke hadde sett spørsmålene i forkant av intervjuet. Ifølge (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 170) kan det komme frem flere refleksjoner og tanker dersom intervjueren mestrer å sitte i stillhet en stund før oppfølgingsspørsmål eller neste spørsmål blir presentert. Under flere av intervjuene opplevde jeg at det å gi informantene tid og å ha litt «is i magen» gjorde at informantene kom med flere refleksjoner, samt at de forklarte begreper eller eksemplifiserte hva de mente. Dette gjorde at oppfølgingsspørsmål jeg tenkte på underveis ble besvart uten min oppfølging.

Avslutningsvis i intervjusituasjonen er det lurt å stille noen avrundings spørsmål som kan lede oppmerksomheten vekk fra refleksjonstilstanden, og normalisere situasjonen mellom intervjuer og informant (Tjora, 2017, s. 146). Etter at alle spørsmålene i intervjuguiden var stilt, spurte jeg informantene om det var noe de ønsket å legge til. Dette for å gi informantene mulighet til å endre noe dersom de opplevde å ha ordlagt seg feil eller at de ikke hadde fått utdypet noe slik de ønsket. Samtlige av informantene påpekte at de opplevde at temaene relasjoner og uro var viktig og relevant i skolesammenheng, og at de derfor synes det var veldig bra at det ble forsket mer på. De skulle ønske at de i større grad hadde mulighet til å reflektere over samspillet med elever og egne ferdigheter i arbeidstiden, med teamet eller andre kollegaer. Det ga meg som intervjuer mulighet til å snakke om veien videre for

forskningsprosjektet, og til å avrunde intervjuet med et mer konkret tema (Tjora, 2017, s. 147). Til slutt stilte jeg samtlige av informantene spørsmål om hvordan de opplevde intervjuet. Alle informantene ga uttrykk for at det var en positiv opplevelse, og to av informantene påpekte at de opplevde det ga dem en ny innsikt i egne tanker om et tema som opptar en stor del av deres jobbhverdag. Ifølge Maxwell (2013, s. 94) er ikke intervjuet ferdig før informanten takkes for innsatsen. Alle informantene ble takket både for innsatsen og tiden de la ned i forbindelse med intervjuet.

### 3.3 Utvalg

Det vil her bli redegjort for valg av informanter i denne undersøkelsen. I henhold til føringer i det overordnede prosjektet skulle informantene være lærere i ungdomsskolen eller videregående. Dette spisser oppgavens undersøkelser betraktelig, samtidig som det er store nyanser og ulikheter blant lærere i ungdom- og videregående skoles opplevelser og erfaringer. Årsaken til at det er denne populasjonen som er ønsket i prosjektets undersøkelser, er at disse dataene kan bygge videre på Duesund og Ødegård (2018b) sine funn i undersøkelsen «A Comparative Study of Disruptive Behavior between Schools in Norway and the United States».

Informantene i denne undersøkelsen er fire ungdomsskolelærere fra tre forskjellige skoler på Østlandet. Årsaken til at antallet informanter ble begrenset til fire var at det virket overkommelig med tanke på omfanget av datamaterialet og en masteroppgaves tidsperspektiv. For å lokalisere og nå ut til mulige informanter kontaktet jeg bekjente som befinner seg i skolemiljøet, og som kjenner flere lærere i ungdomsskolen. Nøkkelpersonene som hjalp meg med å komme i kontakt med informanter kan ifølge (Creswell & Creswell, 2018, s. 185) kalles «gatekeepers». Dette er personer som bidrar til undersøkelsen ved å gi tilgang til relevante personer. En slik form for utvalgsprosess av informanter blir omtalt av Maxwell (2013, s. 97) som «purposeful sampling». Det innebærer en strategi der informantene velges ut på bakgrunn av for eksempel yrke, kontekst eller aktiviteter. Dette gjør at de utvalgte informantene kan tilføre informasjon som er relevant for å belyse oppgavens problemstilling. I dette tilfelle er informantene valgt på bakgrunn av deres stilling som lærer i ungdomsskolen, samt deres besittelse av opplevelser knyttet til oppgavens formål som er å undersøke etablering av gode relasjoner og uro i klasserommet.

Dersom utvalget av informanter skulle blitt gjort ved tilfeldig utvalg, måtte alle medlemmer av populasjonen, lærere i ungdomsskolen, hatt lik mulighet for å delta (Lund, 2002, s. 129). En slik utvalgsprosedyre der utvalget er representativt for populasjonen, krever mange informanter og tilfeldig utvalgsprosedyre, og er relevant i kvantitativ forskning der hensikten med resultatene er generalisering (Lund, 2002, s. 127). Tilfeldig utvalg er en utvalgsprosedyre som er tidkrevende, og forutsetter tilgang til lister over alle ungdomsskolelærere på Østlandet. På bakgrunn av at oppgavens formål er å gi innblikk i utvalgte fenomener gjennom enkelte informanternes erfaringer og opplevelser, har det blitt vurdert som uhensiktsmessig å benytte en slik utvalgsprosedyre. I kvalitativ forskning hevder Maxwell (2013, s. 97) at det viktigste er at informantene kan tilføre undersøkelsene informasjon som belyser oppgavens problemstilling og fenomener. I denne undersøkelsen ble informanter kontaktet av mine bekjente, der det ble spurt om de hadde lyst og mulighet til å bli intervjuet angående fenomenene relasjoner og uro i skolen. Det var ikke var spesielle krav til hvilke opplevelser informantene hadde med temaene, da det generelt er to meget aktuelle temaer i skolen. På bakgrunn av informasjonen informantene fikk i forkant fikk de imidlertid mulighet til å ta en avgjørelse basert på at de visste hvilke temaer som skulle undersøkes. Alle informantene påpekte i forkant eller etterkant av intervjuet at relasjoner og uro er temaer de opplevde som svært aktuelle i skolen, og i deres egen hverdag som lærer. En av hovedårsakene til å velge «purposeful sampling» som utvalgsstrategi er at man kan nå informanter som er representative for de spesifikke fenomener som undersøkes (Maxwell, 2013, s. 98). På bakgrunn av den informasjonen som ble gitt til de potensielle informantene, kan det vurderes dithen at informantene ønsket å delta basert på sine opplevelser og erfaringer knyttet til fenomenene. Samtidig må det tas høyde for at informantene kan ha deltatt på bakgrunn av andre årsaker som for eksempel ønske om å stille opp og hjelpe en masterstudent.

### **3.4 Analysetilnærming**

Analyse i kvalitativ metode handler om hva som gjøres med datamaterialet for å gi det mening (Maxwell, 2013, s. 90). I forskningsdesignet knyttet til denne oppgaven er det blitt anvendt en kategoriserende strategi i analysetilnærmingen, der datamaterialet har blitt kodet og tematisert (Maxwell, 2013, s. 105). Datamaterialet har blitt kategorisert ut fra ulike temaer knyttet til både empiri og teori. Formålet med en temasentrert analyse er å danne seg en helhetlig oppfatning av all informasjon i henhold til oppgavens tema, fremfor å danne seg et

helhetlig bilde av personer (Kleven, Tveit, & Hjordemaal, 2011, s. 34). På den måten har det vært ønskelig å finne likheter og nyanser i datamaterialet knyttet til temaene uro og relasjoner, og ikke knyttet til informantene. Det vil videre bli redegjort for analyseprosessen knyttet til en tematisk tilnærming til datamaterialet, og hvordan dette ble gjennomført i denne undersøkelsen.

Analyseprosessen i kvalitativ forskning starter parallelt med innsamling av data, og strekker seg gjennom flere faser. Ifølge Anker (2020, s. 63) består den første fasen i analyseprosessen av å skrive notater med tanker og ideer, parallelt med at materialet samles inn. Videre inn i fase to starter det mer systematiske arbeidet i analysen, og i fase tre skrives funn inn i oppgaven og argumenteres for. Den siste og fjerde fasen dreier seg om å drøfte funnene opp mot oppgavens teori (Anker, 2020, s. 63). En slik prosess skal kunne være med på å sikre at den overordnede problemstillingen besvares. Den analytiske prosessen i denne undersøkelsen har likheter til de ulike fasene som beskriver over. Forskningsprosessen har imidlertid vært preget av hopping frem og tilbake mellom de ulike fasene, og selv de siste ukene har jeg skrevet notater med tanker og ideer. Creswell og Creswell (2018, s. 185) påpeker at det er normalt innenfor kvalitativ forskning og analyseprosessen at fasene ikke foregår sekvensielt, men at det går noe parallelt og frem og tilbake. Etter innsamlingen av datamaterialet, startet den mer strukturerte delen av analyse arbeidet.

Intervjuene ble i forkant estimert til å vare i rundt førtifem minutter. Det ble noe variert lengde på intervjuene, og dermed mengde datamateriale. Intervjuet med informant 1 og 3 varte noe kortere, henholdsvis 28 og 25 minutter, sammenlignet med informant 2 og 4 på 67 og 74 minutter. Siden to av informantenes intervju varte over dobbelt så lenge som de to andre er det naturligvis mer datamaterialet fra de to informantene. Det kom likevel frem nyttig erfaringer og opplevelser som kan belyse oppgavens problemstilling fra alle de fire informantene. I etterkant ble intervjuene transkribert, og både lydopptakene samt transkripsjonene utgjør dermed analysematerialet. Ved å transkribere lydopptakene selv får forskeren en unik mulighet til å bli kjent med sine data (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). I sammenheng med denne oppgaven er transkriberingen gjort av forskeren selv ved hjelp av programmet NVivo. Det samme programmet har også blitt benyttet i systematisering og koding av datamaterialet. Det kan ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 161) være fordelaktig å føre notater for å ta vare på egne refleksjoner rundt observasjoner og hendelser i intervjusituasjonen. Det ble rett i etterkant av intervjuene skrevet ned notater (memos) i



NVivo om intervjusituasjonen, samt tanker og observasjoner knyttet til intervjuer og informant.

Første del av analyseprosessen startet allerede underveis i intervjuet, og når det ble lyttet til opptakene i transkripsjonsprosessen. Det ble kontinuerlig skrevet notater av tentative kategorier, koder, begreper, likheter og ulikheter i datamaterialet innenfor temaene uro og relasjoner. Det ble også tatt notater av det som fremstod i datamaterialet som interessante aspekter for å belyse oppgavens problemstilling. Maxwell (2013, s. 105) hevder at notater er en form for analyse som forskeren benytter seg av i etterkant av intervjuet for å notere forslag til koder og kategorier tidlig i analyseprosessen. En aktiv bruk av notater er nyttig gjennom hele prosessen for å gi mening til datamaterialet og for å kontinuerlig koble dette opp mot oppgavens problemstilling. Forslag til de første overordnede kategoriene ble skrevet ned rett i etterkant av første intervju, og dette var kategorier som opplevelse av uro, etablering av relasjoner og håndtering av uro. Kategoriene utviklet seg imidlertid underveis i datainnsamlings perioden, og videre inn i kodingen av datamaterialet. Kategoriene som har blitt benyttet i kodingen av denne oppgavens datamateriale vil bli presentert i analysedelen. Slike organiserings-kategorier kan ifølge Maxwell (2013, s. 107) bidra til å sortere datamaterialet, men de beskriver i liten grad hva utsagnene faktisk omhandler.

Den andre fasen i analyseprosessen består ifølge Anker (2020, s. 73) av kondensering, koding og kategorisering. I denne oppgaven har det blitt anvendt en kombinasjon av teori- og empiridrevne koder. Dette refererer Anker (2020, s. 79) til som abduktiv tilnærming til datamaterialet. I transkriberingen kom det frem interessante begreper og aspekter. Jeg tenkte for eksempel tidlig over at alle informantene reflekterte tydelig over sin egen rolle i samspill med elever, og at gjensidighet i samspillet mellom lærer og elever ble fremhevet. Ifølge (Maxwell, 2013, s. 108) kan de empiridrevne kodene inkludere det utsagnet beskriver eller sier noe om. I transkriberingsprosessen og ved nærmere gjennomlesning fant jeg flere begreper eller beskrivelser som var relevante for flere av kategoriene. Dette tydeliggjorde nødvendigheten av å utvikle underkoder i samtlige kategorier, som i større grad beskrev det utsagnet fortalte noe om, men som samtidig var relevant for den organiserings kategorien det ble sortert i. For eksempel ble *interesse for elevene* en underkategori under kategorien *gjensidighet*.

Videre i oppgaven ble datamaterialet vurdert opp mot det teoretiske rammeverket, der jeg forsøkte å se på kategoriene og underkategoriene jeg hadde kommet frem til i lys av utvalgt teori (Anker, 2020, s. 80). Dette førte til at nye kategorier som kunne samle flere av underkategoriene sammen ble utviklet, samtidig som kategoriene flyttet fokuset bort fra informantene og over på temaene. Ifølge Maxwell (2013, s. 108) kan de teori-drevne kategoriene i større grad enn de empiri-drevne kategoriene være mer generelle og abstrakte. I denne fasen ble kategoriene *opplevelse av uro og relasjoner*, *gjensidighet* og *tilnærming til elever* etablert. Videre gikk arbeidet inn i en utforskningsprosess, der det ble forsøkt plassert og etablert underkategorier innenfor de overordnede kategoriene basert på teori og empiri. Dette i et forsøk på å strukturere datamaterialet ytterligere. For at en analyse skal kunne kalles abduktiv, må den bevege seg frem og tilbake mellom empirisk materiale og teori (Anker, 2020, s. 80). Dette ble gjort ved at jeg leste gjennom transkripsjonene og lyttet til lydopptakene gjentatte ganger samtidig som over- og underkategorier ble vurdert opp mot utvalgt teori. En fordel ved å anvende en kombinasjon av teori- og empiri-drevne koder er at datamaterialet blir godt bearbeidet og sortert, og at det får en tydelig struktur (Maxwell, 2013, s. 108). En utfordring knyttet til å lage underkategorier, samt å bytte mellom teori- og empiri-drevne kategorier er at interessant og relevant datamateriale kan falle bort fordi det faller mellom kategoriene dersom kategoriene ikke er godt nok nyansert (Maxwell, 2013, s. 108). Jeg opplevde underveis at det var noen utsagn som var vanskelig å kategorisere etter hvert som kategoriene endret seg. Jeg håndterte dette ved å underveis sortere de gjeldende utsagnene i antatte relevante kategorier, for deretter senere kunne gjøre en mer utfyllende vurdering på relevans.

I fase tre og fire av analysen ble funn skrevet inn i oppgaven og argumentert for, samt drøftet opp mot oppgavens teori. En potensiell utfordring ved kategorisering i kvalitativ forskning er at utsagn mister sin kontekst i datamaterialet, og at de dermed kan miste deler av meningen (Maxwell, 2013, s. 115). En av fordelene ved å anvende NVivo, fremfor for eksempel Word, er at man enkelt kan se utsagnet som er kategorisert i sin kontekst og hvor i datamaterialet utsagnet befinner seg. Det kategoriserte materialet struktureres i kronologisk rekkefølge i henhold til rekkefølgen i transkripsjonen. Det opplevdes derfor som lettere å holde en god struktur i presentasjonen av funn i oppgaven ved å anvende dataprogrammet NVivo. Det bør imidlertid påpekes at bruken av et slikt program ikke erstatter behovet for refleksjon, tankevirksomhet og beslutningstaking underveis for å lykkes med analysen.

## 3.5 Forskningskvalitet

I enhver forskning og undersøkelse er det sentralt å stille spørsmål om datamaterialets gyldighet og pålitelighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Dette både for å kunne vurdere kvaliteten på undersøkelsene, resultatenes relevans, nytteverdi, og for å kunne vurdere funnenes overføringsverdi. I det følgende vil det bli redegjort for begrepene validitet og reliabilitet, samt drøftet utfordringer knyttet til denne studiens forskningsprosess, funn og resultater.

### 3.5.1 Validitet

Validitetsvurderinger dreier seg om å undersøke feilkilder, der forskeren har et kritisk syn på egne fortolkninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 279). Maxwell (2013, s. 123) hevder at et sentralt begrep for gyldigheten er validitetstrussler, altså alternative forklaringer og tolkninger for å forstå datamaterialet. Validitet må dermed ses i sammenheng med studiens formål og kontekst. Validitet omhandler forskerens relasjon til slutninger om konteksten, og ingen metode kan fullstendig sikre forskerens evne til å favne det (Maxwell, 2013, s. 121). Målet i forskningsprosessen bør ikke være å fjerne alle validitetstrusler, men heller å være bevisst hvordan studien mulig påvirker og påvirkes av omgivelsene, og forskeren selv (Maxwell, 2013, s. 123). Metoder som anvendes i undersøkelser er ment for å gi innsikt og bevis på validitetstrusler som kan være nyttig for å minske eller fjerne trusler mot en studies validitet eller gyldighet. Det å gi innsikt i studiens forskningsprosess, samt å vise til svakheter knyttet til oppgavens undersøkelser, sier det noe om kvaliteten og gyldigheten til materialet. Tjora (2017, s. 231) hevder at «gyldigheten handler om en logisk sammenheng mellom prosjektets utforming og funn, og de spørsmål man søker å finne svar på». Ved å redegjøre for valg av metode benyttet for innsamling av data, samt valg av teoretisk rammeverk, gis leseren mulighet til å kritisk vurdere studiens relevans og gyldighet. Noen av de viktigste årsakene til høy gyldighet er ifølge Tjora (2017, s. 232) forskningens forankring i relevant forskning, høy faglighet, samt metodologisk treffsikkerhet i lys av oppgavens problemstilling.

Kvalitativ forskning er ifølge Tjora (2017, s. 15) følsom overfor den konteksten forskningen gjennomføres i ettersom forskeren er tett på informantene i intervjusituasjonen. Dette kan føre til at forsker og informant gjensidig påvirker og påvirkes av hverandre. Nærheten mellom forsker og informant i intervjusituasjonen gjør kvalitativ forskning spennende og

intens, samtidig som det kan bidra til utfordringer. Metodologisk åpenhet rundt forskningsprosessen er nødvendig for å kunne oppnå troverdige resultater (Tjora, 2017, s. 22). For eksempel kan bruk av dataprogrammer for å assistere den kvalitative analysen styrke åpenheten mellom empiri og analyse. På den måten kan arbeidet med datamaterialet være mulig for andre å vurdere, og dette vil kunne gi en form for kvalitetssikring. Som tidligere nevnt har det i denne forskningsprosessen blitt anvendt NVivo for transkribering, notatføring og koding. Bruken av et slikt program har gitt meg en god oversikt over egen analyseprosess, og har utvilsomt bidratt positivt i forhold til struktur og ryddighet. Dersom studiens validitetstrusler ikke betraktes eller trekkes frem kan dette bidra til at studiens gyldighet svekkes (Maxwell, 2013, s. 122). Videre vil det bli drøftet mulige validitetstrusler knyttet til denne studien.

Mulige validitetstrusler må vurderes kontinuerlige både i forkant, underveis og i etterkant av datainnsamlingen i kvalitativ forskning. Det muliggjør identifisering og redegjøring av potensielle trusler (Maxwell, 2013, s. 124). Det at forsker og informant er tett på hverandre i intervjuprosessen betyr at all kontakt, samt intervjuet som sosial situasjon, spiller en rolle for det som sies (Tjora, 2017, s. 31). Som forsker kan man derfor ikke være sikker på om det informantene sa er det de faktisk mente under intervjuene. Intervjuet er avhengig av et godt samspill, en trygg dialog mellom forsker og informant, for å få frem refleksjoner og erfaringer knyttet til et tema. Informantens opplevelser, erfaringer og refleksjoner er ikke nødvendigvis avhengig av intervjuet, men måten de kommer til syne og gjøres eksplisitt på er avhengig av det spesifikke møtet mellom forsker og informant (Tjora, 2017, s. 31). Intervjusituasjonen kan på bakgrunn av dette, ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 273-274), betegnes som intersubjektiv. Dersom jeg som forsker hadde stilt de samme spørsmålene til de samme informanter på nytt, ville jeg kunne få andre svar enn de jeg fikk da intervjuet fant sted. Dette fordi det som kommer frem på et bestemt tidspunkt påvirkes av den sosiale settingen der og da. Det vil si at tidspunktet for intervjuet, det bestemte rommet vi satt på, samtalen vi hadde i forkant osv. har påvirket de svarene jeg fikk fra informantene under intervjuet. Dette i tillegg til at informantens refleksjoner rundt egne opplevelser og erfaringer som lærer kan farges av noe som har skjedd på jobb den dagen, eller dagen i forveien. Det gjør imidlertid ikke informantens refleksjoner mindre sanne, men det er nødvendig å ta det med inn i betraktningen rundt de refleksjoner som kommer frem. Slik Tjora (2017, s. 31) påpeker bør resultatene i undersøkelsene vurderes blant annet på bakgrunn av slike situasjonsfaktorer som kan redegjøres for. I intervjusituasjon er det mulig å redegjøre for den

situasjonen jeg som forsker opplevde i samspill med informantene. Interessen og engasjementet til informanten ble i intervjusituasjonen oppfattet som genuin. Dette basert på både forskers oppfatning av samspillet tillit og respekt i intervjusituasjonen, samt informantenes ord og atferd. Der samtlige av informantene viste sårbarhet og glede knyttet til temaene, samt at flere av informantene påpekte at de opplevde temaene som viktig.

I forkant av intervjuene leste jeg meg grundig opp på teori om intervju som metode, med særlig vekt på semi-strukturert intervju. Dalen (2011, s. 31) hevder at gjennomføring av prøveintervju er nødvendig for å sikre at intervjuer fungerer så godt i rollen som mulig. I forkant av intervjuene gjennomførte jeg to prøveintervju for å opparbeide meg et erfaringsgrunnlag i forhold til hva som kunne oppleves som utfordrende, og for å opparbeide meg erfaring i rollen som intervjuer. Ved å gjennomføre prøveintervjuene ble jeg i større grad bevisst på hvilke utfordringer jeg kunne møte på, i tillegg til hvilke svar jeg kunne oppleve å få av informantene. Ved å få tilbakemelding fra prøveinformantene ble jeg mer bevisst egen respons og væremåte, samt hvordan jeg kunne ordlegge meg for å stille oppfølgingsspørsmål eller parafasere informantene. I intervjusituasjonene forsøkte jeg å balansere mellom å respondere med det som opplevdes som nødvendig for å trygge informanten og opprettholde et godt samspill, samtidig som jeg var bevisst på å ikke respondere så lite som mulig for å gi plass til informantens tanker og refleksjoner. Jeg responderte dermed stort sett med «mhm» og «ja», samt nikket og var oppmerksom på eget kroppsspråk. Dette kan ha vært positivt for datamaterialets validitet ettersom min respons trolig har påvirket informantens utsagn i mindre grad. Samtidig er intervjusituasjonen et samspill der intervjuer og informant påvirkes av hverandre, og jeg kan ikke se bort fra at de oppfølgingsspørsmål som ble stilt kan ha hatt en viss grad av påvirkning på informantenes respons på oppfølgingsspørsmålene, og potensielt også videre i intervjuet. Oppfølgingsspørsmålene som ble stilt underveis i samtalen forteller noe om hva jeg som intervjuer opplevde som interessant eller viktig i henhold til min problemstilling i intervjuet med informanten.

Det er flere validitetstrusler knyttet til kvalitativ forskning, og en av validitetsformene som kan true forskningens troverdighet er hvorvidt forskeren er partisk (Maxwell, 2013, s. 124). Kvalitativ analyse bærer større preg av forskersubjektivitet enn statistisk analyse i kvantitativt forskningsdesign. Maxwell (2013, s. 124) peker på to validitetstrusler som er viktig å ta i betraktning når det gjelder kvalitative slutninger. Den ene validitetstrusselen er utvalg av data som passer forskerens eksisterende teorier, formål og forutinntatthet. Det andre er utvalg av

data som «skiller seg ut» for forskeren. Maxwell (2013, s. 124) hevder det ikke er mulig å eliminere forskerens subjektivitet, og at det istedenfor er hensiktsmessig å forstå hvordan forskerens verdier og forventinger kan ha påvirket undersøkelsens gjennomføring og funn, samt at det fokuseres på å unngå de negative konsekvensene av dette. Kontinuerlig i denne studiens prosess har jeg forsøkt å være bevisst på egen holdning, oppfatning og forståelse av oppgavens teoretiske rammeverk og datamateriale, samt hvilke implikasjoner dette har hatt for oppgavens formål og funn. Dalen (2011, s. 16) hevder at forskere og studenter innenfor det spesialpedagogiske feltet, som selv har personlig tilknytning til det området de ønsker å studere, kan gi en spesiell innsikt i det fenomenet som studeres. Min interesse for fenomenet samspill mellom lærer og elev i henhold til etablering av gode relasjoner og uro i skolen springer ut av erfaringer med kompleksiteten i samspill fra praksis og jobb. For min del handler det om en genuin nysgjerrighet for hvordan lærere opplever samspillet, og hvordan de forholder seg til og ser seg selv og sin rolle i det. Dette munner ut i et ønske om å få innblikk i hvordan samspillet foregår i praksis, og hvordan lærerne opplever etablering av gode relasjoner og uro i klasserommet.

### **Ytre validitet**

Ytre validitet er knyttet til hvorvidt forskningsresultatene kan generaliseres til andre personer, situasjoner eller over tid. Det omhandler hvilken kontekst funn og resultater er gyldig i, samt hvilke personer det er gyldig for (Kleven et al., 2011, s. 123). Ved å ha mindre struktur i intervjusituasjonen, men heller legge opp til en åpen dialog, hevder Maxwell (2013, s. 88) at man prioriterer intern validitet og kontekstforståelse fremfor generaliserbarheten og mulighet for sammenligning. Metoden som ble anvendt i denne oppgaven er delvis strukturert i den forstand at alle informantene ble stilt de samme spørsmålene som følge av utformingen av en intervjuguide. I sammenheng med denne undersøkelsen er det kun blitt intervjuet fire informanter, og hensikten har vært å komme i dybden på fenomenene *relasjoner* og *uro* sett fra læreres perspektiv. I intervjuene ble det stilt ulik mengde og type oppfølgingsspørsmål til hver av informantene. Ifølge Maxwell (2013, s. 88) kan mindre strukturerte metoder gjøre det mulig å fokusere på fenomenet, fremfor informantene, siden fenomenet kan forstås forskjellig fra informant til informant. I denne undersøkelsen er den indre validiteten, studiens gyldighet, prioritert fremfor generaliserbarheten. Dette på bakgrunn av oppgavens formål og rammer.

### **3.5.2 Reliabilitet**

Reliabilitet handler om forskningsresultatenes troverdighet og nøyaktighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Ved å være transparent og tydelig på hva som er gjort og hvordan undersøkelsen er gjennomført kan reliabiliteten styrkes (Tjora, 2017, s. 235). God reliabilitet handler blant annet om at en annen forsker får tilnærmet like resultater ved å anvende samme metode eller undersøkelse. I kvalitativ forskning benyttes det ofte et mindre utvalg informanter, og målet er å studere og komme i dybden på fenomener fremfor å finne statistiske sammenhenger og å kunne generalisere. For å evne å komme i dybden på fenomener anvendes det oftere mindre strukturerte metoder som muliggjør åpenhet og fleksibilitet knyttet til hva som kommer frem underveis i intervjuet eller i datamaterialet.

Dersom samtalen og relasjonen mellom intervjuer og informant preges av tillit, kan gode og åpne oppfølgingsspørsmål gi en unik innsikt i informantens opplevelser, tanker og følelser (Maxwell, 2013, s. 91). Samtidig vil informasjon som kommer frem i en slik spesiell kontekst preges av mange faktorer, blant annet hvordan oppfølgingsspørsmålet ble stilt, relasjonen mellom informant og intervjuer, samt intervjuers kroppsspråk og toneleie (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 194-196). Det gjør det vanskeligere å verifisere at informasjonen som fremkommer faktisk stemmer, da en annen intervjuer mest sannsynlig kunne fått andre svar fra samme informant. Det har derfor, der det har vært mulig, blitt anvendt svar knyttet til spørsmål fra intervjuguiden, fremfor svar knyttet til oppfølgingsspørsmål. Intervjuers interesser, syn på temaene og erfaring innenfor skole og som intervjuer preger dermed datamaterialet, samt hvordan datamaterialet bearbeides og presenteres (Maxwell, 2013, s. 124). Selv om dette er noe jeg har forsøkt å være bevisst på underveis i prosessen, ved å fokusere på at det er informantenes opplevelser og erfaringer som skal komme frem, vil det alltid foregå en ubevisst prosess der intervjuers holdninger til temaene farger funnene.

## **3.6 Forskningsetiske hensyn**

I gjennomføringen av kvalitative forskningsintervju stilles forskeren overfor etiske utfordringer gjennom hele prosessen (Dalen, 2011, s. 13). Visse etiske elementer bør vurderes i forhold til valg av informanter, intervjusituasjon, utforming av intervjuguide og hvordan forskningsresultater fra studien fremstilles. Gjennom hele prosessen er forskeren nødt til å være bevisst utfordringene og valgene som tas. Kvale og Brinkmann (2015, s. 97) peker på etiske problemstillinger som frivillig deltagelse og samtykke, konfidensialitet og

anonymitet, samt mulige konsekvenser ved deltagelse. Dette er sentrale hensyn som forskeren må ta. Forskeren spiller en sentral rolle i å ivareta etiske hensyn i arbeidet med å oppnå målet med undersøkelsene, det er forskerens ansvar å ivareta informantenes interesser og sørge for at forskningsprosessen er etisk forsvarlig.

Frivillig deltagelse og samtykke fra informantene er nødvendige etiske hensyn som må ivaretas av forskeren (NESH, 2016). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 104-105) innebærer et fritt samtykke at informantene gir samtykke uten å oppleve press eller begrensninger av sin handlingsfrihet. Videre påpekes det at informert samtykke handler om at informantene vet hva hans eller hennes deltagelse innebærer. Maxwell (2013, s. 92) hevder at det er viktig å tydelig forklare formålet med undersøkelsen, hva informantenes deltagelse innebærer og hva som gjøres med datamaterialet. I denne forskningsprosessen kom jeg i kontakt med informanter ved å benytte meg av flere sentrale nøkkelpersoner med et ønskelig kontaktnett. Jeg presiserte i min henvendelse til nøkkelpersoner og informanter at dette var frivillig, og noe de skulle delta i kun dersom de hadde lyst. Dette for å sikre at potensielle informanter ikke skulle oppleve et press om å delta, men kun gjøre det dersom de selv ønsket det. Jeg presiserte dette ytterligere da jeg ble satt i direkte kontakt med de potensielle informantene ettersom jeg ikke kjente til mine nøkkelpersoners relasjon til informantene. På det tidspunktet informerte jeg informanten om tema og formål for undersøkelsen, hva deres deltagelse ville innebære og at deltakelse var helt frivillig. Informantene ble også gitt en samtykkeerklæring som inneholdt en beskrivelse av studien, kontaktinformasjon til prosjektansvarlig, informantens rettigheter til personvern og innsyn i data som handler om en selv, samt informasjon om mulighet for å trekke seg som informant. Denne erklæringen måtte signeres av samtlige informanter, og informanten fikk en kopi av underskrevet samtykke.

Dalen (2011, s. 19) hevder at temaer og informanter innenfor det spesialpedagogiske feltet kan være såpass få at det kan være vanskelig å anonymisere. I dette forskningsprosjektet er aktuelle informanter lærere i ungdomsskolen og videregående skole. Informantgruppen er derfor en relativt stor og mangfoldig gruppe, og sannsynlighet for å kunne identifisere informantene er slik sett relativt lav. Spesifikk informasjon om informantene, som stilling og erfaring (faglærer/kontaktlærer), er beskrevet slik at leseren får et inntrykk av hvem informantene er. Informantenes stilling og rolle i skolen er relevant med tanke på deres utsagn, opplevelser og erfaringer i deres samspill med elevene. For eksempel kan en kontakt- og faglærers ansvar og rolle være ulik i samspill med elevene, da faglærere ofte har mindre



tid med elevene enn kontaktlærer. Dette i tillegg til at rammene, forventningene og forutsetningene til samspillet mellom lærer og elev/klasse og elevene seg imellom kan være annerledes i en kroppsøvingstime enn i en mattetime. Informantenes opplevelse av etablering av gode relasjoner og håndteringen av uro kan derfor ses i lys av informantens stilling og rolle, uten at dette går på bekostning av informantenes anonymitet.

Personvern og anonymitet er ifølge NESH (2016) sentrale hensyn som må tas. Under intervjuene ble det brukt båndopptaker, og riktig lagring av dataene er derfor et viktig hensyn som må tas. Dataene ble lagret trygt frem til de ble overlevert til veileder som er en av to ansvarlige for forskningsprosjektet, som har godkjenning fra NSD om innsyn i datamaterialet. Etersom opptakene kan være relevante for videre forskning beholdes og lagres de inntil de slettes senest 01.11.2022. Stemmer regnes som en personopplysning, og derfor vurderes det som mulig å identifisere informantene på bakgrunn av opptak. Dette ble informantene muntlig informert om i tillegg til at det stod skrevet i samtykkeerklæringen som samtlige underskrev.

# 4 Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere resultatene fra datamaterialet, der resultatene blir drøftet i lys av oppgavens teoretiske rammeverk og problemstilling. Resultatene vil bli presentert ut ifra de tre hovedkategoriene *opplevelse av uro og relasjoner*, *gjensidighet* og *tilnærming til elever*, samt tilhørende underkategorier (se tabell I). Dette er kategorier som er tett knyttet opp oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

Hovedkategorier	Underkategorier
(1) <b>Opplevelse av uro og relasjoner</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Viktigheten av gode relasjoner</li><li>• Uroens uttrykk</li></ul>
(2) <b>Gjensidighet</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Gjensidighet i relasjonen</li><li>• Gjensidighet i uro</li></ul>
(3) <b>Tilnærming til elever</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Anerkjennelse</li><li>• Relasjonens utvikling</li></ul>

## 4.1 Tabell I: presentasjon av kategorier

Kategorien gjensidighet er knyttet opp mot forskningsspørsmålet om hvordan lærere beskriver seg selv, og sin rolle i samspill med elever. Det andre forskningsspørsmålet som omhandler hvilke utfordringer lærere opplever i samspill med elevene, drøftes gjennomgående i samtlige kategorier. Den siste kategorien, tilnærming til elever er knyttet opp mot forskningsspørsmål nummer tre som tar for seg hvordan lærere tilnærmer seg elever når det oppstår uro i klasserommet. På denne måten ønsker jeg å undersøke og belyse oppgavens problemstilling.

I presentasjonen av funn vil det bli benyttet sammenfatninger av informanters beskrivelser og utdrag av sitater. Informantene vil bli referert til som informant 1,2,3 og 4, slik at det er enklere å følge hver enkelt informant igjennom hele kapittelet. Alle informantene delte sine individuelle erfaringer og beskrivelser rundt hovedtemaene uro og relasjoner, og noen av disse individuelle erfaringene viser seg å være gjengående hos samtlige informanter. Det vil først bli redegjort for informantenes beskrivelser av viktigheten av og utfordringer knyttet til etableringen og utviklingen av gode relasjoner. Videre presenteres informantenes beskrivelser av uro i klasserommet, og hvordan de opplever at uro kan komme til uttrykk. I kategorien gjensidighet vil det bli gått mer i dybden på informantenes beskrivelser av deres

opplevelse av uro og etablering av relasjoner. I kategorien tilnærming til elever vil informantenes beskrivelser av egen håndtering av uro, samt hvordan relasjoner med elever påvirket og ble påvirket av håndteringen, bli presentert.

## 4.2 Viktigheten av gode relasjoner

Arbeidet med relasjoner og viktigheten av gode samspill med elevene ble trukket frem av samtlige informanter. Informantene begrunnet viktigheten av gode relasjoner noe forskjellig, samtidig som det var visse likheter. Det ble blant annet beskrevet av to informanter hvordan relasjoner med elever kan bidra til å gi mening til jobben som lærer. To av informantene trakk frem at relasjonen opplevdes som nødvendig for å kunne utføre sin jobb og sitt mandat som lærer, som er å gi elevene det opplæringstilbudet de har krav på. Samtidig beskrev alle informantene etablering og utvikling av gode relasjoner som en utfordrende del av sin arbeidshverdag.

Alle de fire informantene beskrev arbeidet med å etablere og utvikle gode relasjoner med sine elever som en av, eller den viktigste arbeidsoppgaven i sin jobb som lærer. Samtlige av informantene uttrykte at lærerens evner til å etablere gode relasjoner opplevdes som viktigere enn den faglige kompetansen. Der det å etablere relasjoner opplevdes som nødvendig for at læreren skal kunne utføre sin jobb ved å lede klassen, undervise elevene og gi elevene et godt faglig og sosialt læringstilbud. Informant 4 beskrev følgende:

*Å lage gode relasjoner er utfordrende, men døds viktig. Å ha en god faglig kompetanse i bakgrunnen er viktig, men det er ikke det viktigste*

Informant 4 beskriver hvordan det å etablere gode relasjoner med elever oppleves som utfordrende, men viktig. Lærerens faglige kompetanse blir beskrevet som viktig for å undervise i fag, samtidig som det ikke er av betydning hvis du ikke kan etablere gode relasjoner med elever. Det tyder på at informant 4 opplever det Nordenbo et al. (2008, s. 78) kom frem til i sine undersøkelser, nettopp at lærerens evne til å etablere en sosial relasjon til elever er den delen av lærerens kompetanse som betyr mest. Informantenes beskrivelse av viktigheten av gode relasjoner med elevene og lærerens evne til å etablere gode relasjoner har også likhetstrekk til Drugli (2012, s. 46) sine funn av viktigheten av gode relasjoner for å kunne gi elevene et tilstrekkelig godt utgangspunkt for læring og utvikling av sosial og faglig

kompetanse. Ogden (2009, s. 137) hevder at en god relasjon der læreren og eleven liker og har tillit til hverandre kan gjøre at elevene lærer bedre og hører mer på læreren. Det kan samtidig også være at læreren i større grad lytter til elevene. Dersom læreren erfarer at elevene hører mer på læreren ved å ha en god relasjon, både i undervisningen og når læreren må korrigere elevens atferd, kan etableringen og utviklingen av relasjoner oppleves som veldig nyttig. Informantenes beskrivelser av gode relasjoner med elever forsterker oppgavens formål og relevans, nemlig at etablering og utvikling av gode relasjoner oppleves som utfordrende, men viktig for lærere.

#### **4.2.1 Betydningen av gode relasjoner**

Informant 1 og 4 beskrev viktigheten av gode relasjoner med elever ved å si at det ga mening til deres jobb som lærer. Der informant 1 trakk frem det å like mennesker og jobbe med mennesker som en av de viktigste aspektene i jobben som lærer, mens informant 4 beskrev følgende:

*Å ha en relasjon med elever uavhengig av om den er god eller dårlig, hvis jeg har null relasjon til elevene og ikke husker elevene i det hele tatt fra gang til gang så, det har det ikke noe å si hvor spennende jeg er, det har ikke noe å si hvor interessant innholdet er det har ikke noe å si noen ting, hvis jeg ikke har den relasjonen i det hele tatt så tror jeg, hvert fall jeg vil ikke få noe ut av å være læreren til en elev jeg ikke får noe relasjon til.*

Både informant 4 og 1 trekker frem hvordan samspill med andre mennesker kan gi mening til jobben som lærer. Informant 4 reflekterer samtidig rundt at dette gjelder uavhengig av om relasjonen er god eller dårlig, så selv om det kan være et utfordrende samspill oppleves det likevel som nødvendig og viktig. Det kan tolkes dithen at etableringen og utviklingen av gode relasjoner ikke bare er nødvendig for elevenes læringsutbytte, men også for lærerens utbytte av jobben. Bru et al. (2016, s. 292) hevder at en tett og god relasjon med elevene kan være det som gjør læreryrket betydningsfullt og rikt.

Samspillet mellom lærer og elever er komplekst, og læreren må tilpasse tilnærmingen til og kommunikasjonen med elevene ut fra deres behov (Aasen et al., 2014, s. 18). Samspillet mellom lærer og elev kan være forskjellig fra relasjon til relasjon, og fylt med både

utfordringer og gleder. Samtlige av informantene beskrev utfordringer knyttet til etableringen og utviklingen av gode relasjoner. Der flere av informantene påpekte at det kan være utfordrende ettersom det ofte oppstår nye situasjoner, og fordi ulikheten blant elevene kan være store. Tre av informantene beskrev at samspillet med noen elever kunne oppleves som enklere enn med andre. Både fordi de kjente seg igjen i de elevene og hadde felles interesser og opplevelser med dem, og fordi noen elever var mer kontaktsøkende. To av informantene påpekte i den sammenheng at faget eller rammen for timen kunne påvirke elevenes tilgjengelighet og interesse for læreren og undervisningen. Tid sammen med elevene og hvor ofte lærerne møter elevene beskrives som utfordrende av informant 1 og 4 som er faglærere i fag med få undervisningstimer. Begge beskrev det som utfordrende blant annet fordi deres fagtimer er arenaer som tillater og krever mer samarbeid og samspill mellom elevene. Deres erfaring er at det kan ta tid og interesse vekk fra læreren og undervisningen.

### **4.3 Opplevelse av uro**

Samtlige av informantene hadde erfaring med uro i klasserommet og beskrev uro som en del av sin arbeidshverdag. Informant 4 beskrev at uro, spesielt småprat i klasserommet, var blitt en del av skolehverdagen, og utdypet med følgende:

*Jeg lar det ikke forstyrre meg så mye lengre, det finnes måter å la det gå inn gjennom det ene øret og ut det andre øret.*

Det kan tolkes dithen at de relativt høye tallene rapportert i både PISA-undersøkelsen, elevundersøkelsen, samt Duesund og Ødegård (2018b) sitt forskningsprosjekt knyttet til elevenes opplevelse av uro i skolen, gjenspeiles i informantenes erfaringer. Informantene beskrev at de opplever at uro er en del av jobbhverdagen, og noe de må forholde seg til i samspill med elever og/eller klasser. Der uroen kan ta både lærerens og elevens fokus og energi vekk fra læringsaktivitetene. Informant 2 beskrev at opplevelsen av mye uro i den ene klassen også kom frem da elevene svarte på en trivselsundersøkelse. Informant 2 sa de fikk tilbakemelding om at det var veldig mange elever i den klassen som synes det er mye uro i timene.

## Rammene for timen

De fire informantene i denne undersøkelsen har ulike lærerstillinger og underviser i ulike fag. Dermed er rammene og utgangspunktene for deres erfaringer noe ulike, og dette bør ses i sammenheng med deres refleksjoner og opplevelser. Det kan imidlertid få frem et mer helhetlig perspektiv på læreres arbeidshverdag, fordi de ulike beskrivelsene kan gi et mer nyansert bilde av skolehverdagen og lærerprofesjonen. To av informantene er kontaktlærere og underviser i fagene norsk, matte, naturfag og engelsk, mens de to andre informantene er faglærere og underviser i praktisk-estetiske fag som kroppsøving, mat og helse, og kunst og håndverk. De to informantene som underviser i praktisk-estetiske fag beskrev utfordringer knyttet til rammene for fagene i både etablering av gode relasjoner og i henhold til uro. Blant annet fortalte informant 4 at det at elevene befant seg i annet rom enn deres vanlige undervisningsrom kunne bidra til uro. Informanten nevnte at dette kunne være fordi elevene måtte forflytte seg en lengre strekning, at elevene ikke hadde faste plasser, eller at rommet og pultene ikke var innredet slik at alle elevene så tavla. Informant 1, som også underviser i praktisk-estetiske fag, hadde lignende erfaringer som informant 4:

*Informant 1: I mine fag da som er praktiske fag, så er, så blir det fort uro fordi at de får lov til å mingle på en annen måte, så det er en annen type uro enn i teoretiske timer da. Men vi har teori i de fagene og, da er det en annen type uro igjen. Men i sånn praktiske fag så må de jo få lov til å mingle og prate og ha det hyggelig også, det er jo en del av det, de skal jo samarbeide og i kroppsøving måles de jo på det og. Men så må jo ikke den uroen ta over så det går bort fra det, det de skal gjøre og det de skal lære.*

Informant 1 beskrev at uro kan oppleves som utfordrende, samt at uroen ble påvirket av rammene for timen ved at snakking kunne være en nødvendig og viktig del av undervisningen. Det kan tolkes dithen at det oppstår et dilemma mellom at snakking er nødvendig for det faglige samarbeidet og etablering av relasjoner, og at snakkingen kan oppleves som forstyrrende for timen. Informant 1 påpeker på slutten hvordan uroen ikke må ta overhånd, slik at det overskygger læringen. Det kan tolkes slik at det oppstår en utfordring der læreren må vurdere snakkingen opp mot elevenes faglige og sosiale utbytte, samt etablering av gode relasjoner.

### 4.3.1 Uroens uttrykk

Informantenes opplevelse av uro og hvordan uroen kan komme til uttrykk hadde flere fellestrekk. Blant annet beskrev flere av informantene at uroen kan komme til uttrykk ved snakking i timen, vandring i klasserommet, at elevene holder på med andre ting enn det de skal eller ved at de ikke følger med i timen. Disse beskrivelsene av atferd kan sies å befinne seg innenfor kategoriene «minor» og «moderate», der skillet mellom disse handler om atferdens hyppighet og omfang (Ødegård, 2017, s. 7). Flere av informantene opplevde et skille mellom faglig uro og ikke-faglig uro, der den faglige uroen ble beskrevet som nødvendig for timen og/eller læringsaktiviteten. Dette kan relateres til kategoriene (1) «talking out of turn not-subject related» og (2) «talking out of turn subject related» som Duesund og Ødegård (2018b, s. 139) anvender i sin forskning. Snakking i timen uten å ha fått ordet om ikke-faglige tema var den kategorien som var mest fremtredende blant norske elever. Informant 2 erfarte at det er en forskjell mellom forstyrrende og konstruktivt bråk:

*[...] også finnes det forskjell på forstyrrende bråk og liksom sånn konstruktivt bråk, jeg tror absolutt på konstruktivt bråk, klassediskusjon for eksempel sånn som vi hadde i dag, det er jo bråk, men det er liksom kontrollert og det er liksom en positiv form [...] det var en kontrollert diskusjon hvor vi snakket med hverandre, og svarte på hverandre.*

Informant 2 påpeker at den konstruktive uroen er en del av undervisningen, som for eksempel ved en klassediskusjon. En slik beskrivelse har likhetstrekk med det Duesund og Ødegård (2018b, s. 139) beskriver som faglig snakk, «subject related». Det kan imidlertid tolkes som at det informanten beskrev som en kontrollert diskusjon, der læreren og elevene snakket med hverandre og svarte hverandre, betyr at de snakket i tur og orden, og ikke «out of turn». Informant 3 beskrev også et skille mellom støy og faglig støy:

*Jeg tenker at du kan skille mellom støy og faglig støy da, at det er ikke nødvendigvis at det er helt stille i klasserommet er en god greie, men uro, da er det, da tenker jeg at da er det noen som holder på med noe annet enn det faglige. Snakker med sidemannen om noe annet, eller holder på med noe annet i timen da kan du si, det er helst det jeg ser på som uro.*

Informant 3 beskriver at uro ikke nødvendigvis trenger å handle om lydnivå, men heller om elevene gjør noe annet enn det som er fagrelatert. På spørsmål om hvorvidt informant 3 kunne fortelle mer om det faglige støyet ble det beskrevet som faglig samarbeid mellom elevene og faglige diskusjoner i klassen. Informanten påpekte at dersom elevene skal snakke om fag, må et visst støynivå tolereres. Ut ifra informant 3 sine beskrivelser kan det tolkes som at en viss grad av støy kanskje er nødvendig, og i enkelte sammenhenger fremmende for elevens læring og/eller utvikling av gode relasjoner. Informant 4 beskrev i likhet med informant 3 at det faglige engasjementet i klasserommet kunne oppleves som nødvendig for læringen, samtidig som det kunne oppfattes som uro. Informant 4 beskrev videre at deltagelsen i tekstilfaget var en utfordring, og noe som igjen negativt påvirket karakterene til elevene. Informanten hadde derfor lagd et opplegg som engasjerte en del av gruppa som ikke hadde deltatt så mye i de tidligere timene:

*Uro trenger ikke egentlig å være negativt heller, det kan være at det er urolig fordi du har et engasjerende opplegg. [...] Men så forandret det seg helt, men det skapte vanvittig mye uro. Fordi de ble jo så ivrige. [...] Men igjen da så kan det hende at det var kjempeødeleggende for en annen elev. Det er sånt noe jeg har tenkt på i ettertid da, er at: "nja, jeg klarte å engasjere en hel haug med gutter til tekstil, hva var konsekvensen av det?". For det var nok noen konsekvenser [...] så ja jeg klarte å få med meg nesten hundre prosent av alle gutter til å drive med tekstil, men jeg tror nok det har hatt konsekvenser ett eller annet sted. Men kanskje jeg måtte ofre (ler), ofre det [...] men å gjøre det på den måten gjorde jeg, men det var jeg som skapte uro, masse uro, kjempeengasjerte.*

Informant 4 påpekte at et dilemma med uro er at det ikke nødvendigvis trenger å være negativt for alle elever, men at det i en sammensatt klasse med ulike elever kan være utfordrende. Dette beskriver noe av kompleksiteten ved uro, og at det kanskje ikke kan forventes eller være nødvendig for alle elevers læringsutbytte at man har et klasserom uten uro.

## **4.4 Gjensidighet**

Gjensidighet i denne sammenheng handler om lærerens innsikt i egen rolle og deltagelse i samspill med eleven (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 20). I datamaterialet kommer dette frem



ved informantenes beskrivelse av selvrefleksjon i møte med uro eller i etableringen av relasjoner. Samt i informantenes opplevelse av selvrefleksjon i relasjon til håndteringen av uro. En slik refleksjon over egen praksis eller rolle kan ifølge Schibbye og Løvlie (2017, s. 84) komme frem ved at en beskriver tanker om sine tanker og følelser om sine følelser i etableringen av relasjoner, eller i møte med uro.

I alle de fire informantenes beskrivelser var gjensidighet, altså hvordan de påvirker og blir påvirket i samspill med elevene, noe de reflekterte rundt. Alle informantene beskrev hvordan deres handlinger, interesse og tilgjengelighet påvirket etableringen og utviklingen av gode relasjoner med elevene. To av informantene reflekterte i større grad rundt sin egen påvirkning på uro i klasserommet, samt hvordan informantens handlinger eller atferd kunne påvirke uroen ved at uroen kunne dempes eller eskalere. Informantenes beskrivelser og refleksjoner av egen atferd, handlinger og forståelse i møte med eleven og uro kan tyde på at lærerne har innsikt i og forståelse av at han eller hun påvirker samt påvirkes i samspill med elever (Schibbye, 2012, s. 89).

#### **4.4.1 Gjensidighet i relasjonen mellom lærer og elev**

Her vil funnene bli knyttet opp mot informantens beskrivelser av seg selv i etableringen og utviklingen av gode relasjoner. Samt de utfordringene lærerne opplever knyttet til etableringen av relasjonen mellom lærer og elev.

##### **Interesse, engasjement og tilgjengelighet**

For å forstå gjensidigheten i relasjon til andre må en anse seg selv som en aktiv deltager i samspillet (Drugli, 2012, s. 47). Å anse seg selv som en aktiv deltager i samspillet handler om forståelse og innsikt i at eget bidrag er av betydning for samspillet utvikling, og at man kan påvirke og påvirkes av den andre. Alle de fire informantene beskrev seg selv som aktive deltakere i samspillet med elever i etableringen og utviklingen av gode relasjoner. Der de viste til ulike måter de anvendte seg selv, samt interesse, engasjement og tilgjengelighet for å etablere gode relasjoner med elevene. Det kan forstås som at informantenes beskrivelser av samspillet med elever fremhever en gjensidighet, som ifølge Schibbye og Løvlie (2017, s. 20) handler om at lærerens handlinger og tilnærming påvirker elevenes tilnærming til læreren, som igjen påvirker læreren.

Samtlige av informantene trakk frem at det å vise interesse overfor eleven opplevdes som viktig og nødvendig for å etablere gode relasjoner. Møller (2012, s. 44) hevder at interesse og involvering, engasjement og utholdenhet er særtrekk som er nødvendige for etableringen av gode relasjoner. Alle de fire informantene beskrev interesse i form av å snakke med elevene om hvem de er, hva de holder med på fritiden og lignende. Informant 1 beskrev også hvordan interessen må være synlig for elevene ved å utstråle interesse og å ha et genuint ønske om å være med elevene. På oppfølgingsspørsmål om hvorvidt informant 1 kunne utdype dette med å være interessert, beskrev informanten følgende:

*Som jeg sa i stad og starter hver dag med blanke ark og smil, men det går jo på kommunikasjon da, prate med alle, prøver å se alle. Jeg har en sånn regel for meg selv at jeg skal prøve å si alle sine navn i løpet av en time, så jeg vet at jeg har vært innom, så jeg vet at alle har blitt sett på et eller annet vis. Men ja, prate, bli kjent, spørre, "hva har du gjort i helgen?" "Hvordan gikk fotballkampen?"*

Informant 1 beskriver interesse ved å nevne hvilke handlinger informanten gjennomfører for at elevene skal oppleve å bli sett, som for eksempel å si alle elevenes navn i løpet av en time fordi det kan påvirke elevenes opplevelse av å bli sett av læreren. Det kan tolkes slik at informanten beskriver det Schibbye og Løvlie (2017, s. 20) hevder er innsikt i å forstå hvordan egen rolle og elevens atferd som et gjensidig samspill. Det kan være at betydningen av en slik gjensidig forståelse av samspillet er viktigere enn hva de konkrete handlingene er for å etablere gode relasjoner. Ifølge Brandtzæg et al. (2019, s. 14) kan det være ulikt hvilke spesifikke handlinger eller ord fra læreren som påvirker elevenes opplevelse av å bli sett. Informant 2 og 4 beskrev interesse i elevene og deres liv i form av å lytte til elevene og det de har å fortelle som en viktig faktor for å etablere gode relasjoner. Informant 2 påpekte at det kan være tidkrevende, men viktig å la elevene fortelle fremfor å «rushe» videre. Informant 4 beskrev det som interessant og nyttig å lytte til elevenes historier, og å anvende elevenes erfaringer i undervisningen ved å la elevene forklare dersom de hadde erfaringer med det faglige. Informanten så på elevenes involvering og delaktighet som viktig for å bli kjent med elevene og for å etablere gode relasjoner. Dette kan tolkes som at elevene kan oppleve å bli sett og hørt gjennom å få dele sine erfaringer og opplevelser, og i forlengelsen av dette anse seg selv som viktige for læreren. Møller (2012, s. 39) hevder at lærerens holdning til elever handler om at læreren lytter, er åpen og nysgjerrig til elevenes opplevelser. Å lytte til det elevene har å dele både av faglige og ikke-faglige tema kan være utfordrende ettersom

læreren har begrenset med tid sammen med elevene. Samtidig tilsier informantenes beskrivelser, i likhet med hva blant annet Utdanningsdirektoratet (2016) påpeker, at relasjonen er avgjørende for elevenes læringsutbytte. Ifølge Forandringsfabrikken (2016, s. 29) opplever elevene seg hørt når deres stemme og erfaring inkluderes i undervisningen, og en slik type elevmedvirkningen kan åpne opp for flere læringsmuligheter.

Informant 2 beskrev det å være nysgjerrig og oppmerksom overfor elevene ved å spørre dem om livet deres utenfor skolen. Det å bli kjent med elevene gjennom samtaler der læreren er åpen og nysgjerrig kan gi læreren og eleven opplevelser av hverandre i andre sammenhenger enn kun den skolefaglige. Dette er ifølge Møller (2012, s. 43) nødvendig for at gode samspill skal kunne utvikle seg til gode relasjoner. Informant 3 beskrev interesse ved å se hver enkelt elev og gjøre slik at alle elevene kom gjennom ungdomsskolen på best mulig vis. Interessen ble praktisert ved å være tilgjengelig for elevene, og i likhet med informant 1 og 2, ved ha samtaler med elevene om hva de gjør utenom skolen og andre dagligdagse ting. Videre beskrev informant 3 følgende:

*Jeg er veldig interessert i å lære mer om hvem er du (ler), som person og at jeg på en måte ønsker å synliggjøre at vi er på samme lag. Å gjøre en god jobb for at du skal komme gjennom de tre årene her på en god måte. [...] oppsøke elevene når det du har kontakttid i midttimen eller friminutt. Snakke med elevene i stedet for å stå i en klynge sammen med de andre lærerne og snakke med lærerne. Men snakke med elevene da. Det tenker jeg er litt viktig, litt sånn, dagligdagse ting og interesser.*

Informant 3 beskriver her at interessen blir praktisert, i likhet med slik informant 1 og 2 beskriver, ved å ha samtaler med elevene om hva de gjør utenom skolen og dagligdagse ting. Videre beskriver informant 3 at det å engasjere seg i samtaler med elevene, og at det å være tilgjengelig ved å prioritere å være med elevene i for eksempel spising og inspeksjon, synliggjør interesse. Samtlige av informantene trakk inn at tilgjengelighet, ved å være fysisk tilstede dersom elevene hadde et ønske om å snakke med læreren, var sentralt for etableringen av gode relasjoner.

### **Prioritering og avvisning**

Samtlige av informantene beskrev ulike utfordringer de hadde erfart knyttet til det å være tilgjengelig og interessert i elevene. Møller (2012, s. 44) hevder det å få til gode samspill og

relasjoner krever innsats, engasjement og tid av læreren. Alle informantene påpekte at de erfarte at det krevde mye av dem å være interessert og engasjert i elevene. Blant annet beskrev informant 1 at *«det sikkert kan være en enkel utvei som lærer å bare møte opp til timen, ha undervisning, kun snakke om det faglige og deretter gå»*. I samspillet mellom lærer og elev har læreren, i kraft av sin profesjon og posisjon, det overordnede ansvaret for at relasjonen skal være lærings- og utviklingsstøttende (Bjørnsrud & Nilsen, 2011, s. 137).

Informant 1, 2 og 3 beskrev at de hadde erfart at ikke alle elever responderte likt på lærerens interesse overfor dem. De samme informantene beskrev videre at elevene ikke trengte å være like interessert tilbake til læreren, men at det viktigste var at elevene opplevde å bli sett og hørt. Det var viktigere at elevene opplevde trygghet og tillit til læreren slik at de kom til læreren om det skulle være noe. Dette kan forstås som at informantene er bevisst sin rolle i henhold til elevene, samt asymmetrien i relasjonen ved at informantene beskriver elevenes behov som det viktigste (Briseid & Haraldstad, 2019, s. 241). Lærerne anser seg selv som den ansvarlige for å etablere og utvikle gode relasjoner med elevene, uavhengig av elevenes respons og ulikheter (Bjørnsrud & Nilsen, 2011, s. 137). Samtlige av informantene beskrev at de ikke krever en gjensidighet i hvor mye læreren og elevene deler av seg selv. Informant 1, 2 og 3 beskrev det å gi eleven tid og å opprettholde interessen, nysgjerrigheten og åpenheten til eleven som viktig, men at det kan være noe utfordrende å vite om elevene opplever seg sett og hørt dersom responsen fra eleven er liten. Informant 2 beskrev at det kunne oppleves som en avvisning når informanten erfarte at enkelte elever ikke var så interessert i å bli kjent med læreren. Videre beskrev informant 1 det som nødvendig å gi enkelte elever mer tid og interesse enn andre elever for at alle elever skulle føle seg sett og hørt. Samtidig som dette kunne være utfordrende dersom det innebar å avvise elever som hyppig tok kontakt med læreren. Dette kan tolkes som at en prioritering av tid, interesse og tilgjengelighet gir elevene et likeverdig tilbud i form av et trygt psykososialt miljø der alle elever opplever å bli sett og hørt (Opplæringslova, 1998, s. § 9A).

#### **4.4.2 Gjensidighet knyttet til uro**

Gjensidighet knyttet til uro i klasserommet gjenspeiles i funnene der informantene beskriver seg selv i samspill med elever når det oppstår uro i klasserommet. Det vil videre bli rettet søkelys mot informantenes selvrefleksjon i møte med uro. Selvrefleksjon handler om å kunne

betrakte og analysere egne opplevelser, overskue eget bidrag i samspill med andre, samt uttrykke det i ord (Schibbye, 2012, s. 89).

### **Årsaker til uro**

Alle informantene nevnte at de erfarte at årsaken til uro i klasserommet ofte var kompleks, og at det sjelden hadde kun én årsak. Samtlige av informantene nevnte årsaker, eller mulige forklaringer på uro i klasserommet som kunne skyldes dem selv, og hvordan lærers handlinger gjensidig påvirket elevene. Spesielt handlet dette om å være forberedt til timen, og å klare å tilpasse og variere undervisningen på bakgrunn av å kjenne hver enkelt elev. Flere av informantene fortalte at elever kunne forstyrre læreren eller medelever dersom oppgavene var for vanskelige eller for enkle. Dette kan tyde på at informantenes mulige forklaringer inngår i et relasjonelt perspektiv, der lærerens og elevens gjensidige samspill i undervisningen påvirker nivået av uro i klasserommet (Linder et al., 2012, s. 8). Informant 4 beskrev at lærere er grunnen til mesteparten av uroen i klasserommet, og at dette ofte er fordi lærer ikke er forberedt til timen eller ikke klarer å fenge elevene. Informanten nevnte imidlertid også at dersom læreren selv var urolig i møte med elever, så ville dette kunne smitte over på elevene:

*Jeg tror læreren er grunnen til mesteparten av uroen. Sånn hvis man skal sette det, gå helt tilbake til en ting, så tror jeg læreren er grunnen til uroen. Er lærerne urolige så kan det også smitte over, det har jeg merket veldig, jeg har en litt sånn livlig (vifter med hendene), og liker at det skal være litt, skje litt ting og jeg har vel litt som mål at de skal glede seg litt til undervisningen og sånn, men det kan igjen føre til at jeg kanskje virker som at jeg lager litt uro, og da tror elevene at de også kan være litt uro også kan det skape litt uro også.*

Informant 4 beskriver at egen livlighet benyttes for å oppnå et mål om at elevene skal glede seg til undervisning, men at eget atferdsuttrykk kan oppfattes som uro av elevene og derfor påvirke dem til å bli urolige. Dette kan tolkes som at informanten beskriver det Schibbye og Løvlie (2017, s. 22) hevder er innsikt i gjensidigheten i spillet med eleven, ved å se hvordan læreren og eleven påvirker og påvirkes av hverandre. Det kan forstås som at informanten ønsker å påvirke elevene ved å være engasjert og glad, men at informanten ser at dette kan være problematisk fordi det kan påvirke elevenes atferdsuttrykk ved at elevene blir urolige. Informanten beskriver et atferdsuttrykk som ønsker å formidle engasjement og glede

til elevene, Schibbye og Løvlie (2017, s. 11) hevder at gode relasjoner kan gi både energi og glede, imidlertid fremstår det som utfordrende fordi engasjementet og gleden kan føre til uro i klasserommet. Videre utdypet informant 4:

*[...] så er det en sånn ting som at da kan jeg roe meg ned. Også kan jeg si til dem at: "nå må vi roe oss ned sammen".*

Informanten beskriver at det kan håndteres ved at informanten roer seg ned, for deretter å si til elevene at de må roe seg ned sammen. Dette kan forstås som at informanten betrakter og analyserer hvordan eget atferdsuttrykk kan oppleves som uro for elever, og/eller at elevene derfor blir engasjerte i den grad at uroen i klasserommet øker. Hva som oppleves som forstyrrelser og uro i klasserommet av den enkelte lærer og elev kan variere med hvilke toleransegrenser og forventninger den enkelte har (Ogden, 2009, s. 18). Informantens evne til selvavgrensning, det å skille egen opplevelse fra andres (Schibbye, 2012, s. 85), gir mulighet til å forstå hvordan egen atferd kan oppleves av og videre påvirke elevene. Ved å være klar over at en selv påvirket og ble påvirket av uroen i samspillet med eleven, kunne informanten ta et skritt tilbake og roe seg selv ned, for deretter å hjelpe elevene til å dempe seg.

### **Frustrasjon og brudd**

På spørsmål om hvorvidt lærerne opplever at uro påvirker undervisningen svarte samtlige av informantene at det kunne oppleves som frustrerende å bli avbrutt ettersom dette kunne føre til at de mistet tråden. Alle de fire informantene beskrev at uro i klasserommet kunne oppleves utfordrende og forstyrrende fordi det flytter fokus vekk fra det som «*egentlig skal gjennomføres*». Det at uroen oppleves som en hindring for det lærerne *egentlig* skal gjøre, er i tråd med det Hejlskov Elvén et al. (2017, s. 12) påpeker som en mulig utfordring i samspill med elever. Alle informantene uttrykte på ulike vis at uro i klasserommet kunne gi dem følelsen av at de ikke fikk gjennomgått, jobbet med eller gjort det de egentlig skulle i undervisningen. Informant 2 beskrev frustrasjonen rundt bruddet i undervisningsflyten slik:

*Det jeg merker kanskje mest er at hvis det, hvis det blir såpass mye uro at jeg føler at vi ikke kommer gjennom det vi skal så må jeg liksom stoppe opp undervisninga, og det kan være veldig kjedelig, og veldig kjipt for de som faktisk er godt i gang, for da er de inne i en god flyt, også må vi på en måte: "okay, nå må vi, nå må vi være stille, nå må*

*vi roe oss litt ned så vi får gjort det vi skal". Så det blir jo litt sånn, undervisninga blir på en måte litt avbrutt.*

Informant 2 fortalte at uroen forstyrrer undervisningen i den forstand at undervisningen blir avbrutt, og at informanten i fellesskap forsøker å dempe uroen og dermed forstyrrer de elevene som har god arbeidsflyt. Det kan antyde at uroen ikke bør eskalere i den grad at det overskygger undervisningen og arbeidsroen, da dette oppleves å føre til at man ikke får gjennomgått det som er planlagt, og at elevene i forlengelsen av dette ikke får den faglige opplæringa de har rett til (Opplæringslova, 1998). Ifølge Hejlskov Elvén et al. (2017, s. 13) kan uro øke lærerens frustrasjon ettersom det bryter med lærerens ansvarsforventninger fra oppdragsgiver, samt at det kan gå på bekostning av elevenes beste som er nedfelt i Opplæringslova (1998) (Briseid & Haraldstad, 2019, s. 241). Informant 2 beskrev følgende rundt hvordan uroen i klassen negativt påvirket medelever:

*[...] også ser man jo også gjerne ofte frustrasjonen til de som faktisk sitter og prøver å jobbe, det kan også være litt sånn kjipt å observere og se at, de liksom blir litt sånn: "åh, herregud", de behøver ikke si noe, men de sitter jo og er frustrerte på en måte, det er også følt å se på at noen elever på en måte skal da ødelegge for en hel klasse da, når noen er veldig godt i gang, og det er vanskelig å gjøre noe med det.*

Informant 2 beskrev at det kan være utfordrende å observere hvordan andre elever blir forstyrret av uroen, og samtidig kjenne på frustrasjon og ansvar for å håndtere uroen. Det påpekes også av informanten at det er vanskelig å gjøre noe med dette, og ifølge Hejlskov Elvén et al. (2017, s. 13) kan følelsen av maktesløshet øke i takt med frustrasjonen over å ikke strekke til. Dette kan videre føre til at læreren anvender tilnærminger som er mindre hensiktsmessige i forsøket på å dempe uroen og samtidig ivareta alle elever. Det kan diskuteres hvorvidt lærerens håndtering ved å stoppe opp undervisningen, og henvende seg til alle elever, er det mest hensiktsmessige i en slik situasjon.

Informant 2 fortalte i sammenheng med uro i klasserommet at uroen kunne oppleves som et nederlag. Ifølge Briseid og Haraldstad (2019, s. 292) er en av utfordringene i lærerprofesjonen de komplekse ansvarsforholdene læreren står i. Informant 2 var relativt ny i lærerjobben, og beskrev utfordringene med å stå alene i uroen i klasserommet på følgende måte:

*Jeg har liksom jobbet med det å ikke la det gå inn på meg, for det gjorde jeg veldig i starten, med en gang det var uro så tenkte jeg at, altså det er en kjempedårlig time, de hater timen, de kjeder seg, og jeg tok meg veldig nær av det da. [...] for det var også noe jeg tenke i starten at det er bare meg ikke sant, det er bare jeg som ikke får det til, det er bare i mine timer de bråker.*

Informant 2 fortalte at som ny i lærerrollen, og alene i klasserommet opplevdes det som et nederlag med en gang det oppstod uro. Informanten forstod uroen som at det «bare er jeg som ikke får det til», og at det kun oppstod i sine timer. En slik forståelse og et slikt perspektiv på uro har likheter til et individperspektiv, der en tar utgangspunkt i forutsetningene hos den enkelte, og hvor årsaksforklaringer blir tilegnet individer. Et perspektiv der læreren mestrer å se på det relasjonelle samspillet når han eller hun søker å forstå elever og deres forhold til dem fremfor årsaksforklaringer ved individene, kan ifølge Schibbye og Løvlie (2017, s. 19) gi læreren større handlingsrom. Forståelse for det gjensidige samspillet påvirkes av hvorvidt læreren er bevisst egen rolle, samt de eksisterende grensene i samspillet med elever (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 22). Det legges opp til en viss grad av autonomi i yrkesutøvelsen, og som relativt ny i lærerrollen er det naturlig å være noe utrygg i rollen og i forhold til egne grenser. Frustrasjon og følelsen av å miste kontrollen over egne grenser øker behovet for å rasjonalisere fremfor å reflektere. Bru et al. (2016, s. 292-294) hevder at gode støttesystem rundt læreren er nødvendig for å ivareta lærerens glød og pågangsmot, spesielt når læreren opplever å ikke strekke til. Informant 2 fortalte videre at det å snakke med kollegaer hadde bidratt til økt innsikt, og at det er flere lærere som opplever uro i klasserommet:

*[...] men jeg hører, det går jo igjen hos de andre lærerne som har de samme klassene og. Så vi prøver jo å dele litt sånn, erfaringer, hva fungerer og hva fungerer ikke, men så er det ikke sikkert at det som fungerer for en lærer fungerer for meg.*

Informant 2 beskriver hvordan det er utfordrende å samarbeide i kollegiet om hvordan man skal tilnærme seg elever og håndtering av uro i klasserommet, ettersom det som fungerer for lærerne og deres samspill med elever kan være forskjellig. Kommunikasjonsmønstrene og relasjonene mellom lærer og elev eller klasse er unikt (Brandtzæg et al., 2019, s. 14), hver lærer er like forskjellige fra hverandre som hver elev. Det informant 4 beskriver kan tyde på



en opplevelse av at lærernes ulike kommunikasjonsmønstre gjenspeiles i deres tilnærming til elever når det oppstår uro, og at dette gjør det utfordrende å dele erfaringer. Informant 4 som var informanten med mest erfaring med lærerprofesjonen, beskrev i likhet med informant 2 at uro i klasserommet kunne oppleves som forstyrrende og frustrerende:

*Du kan jo ha et kjempebra, prima opplegg og som har fungert på en klasse også skal du ha det på en ny klasse så fungerer det ikke og hvis det da er visse elever som er urolige så er jo det bare, det er jo som å få sønn, det er akkurat som om noen står og stikker deg med en pinne eller et eller annet sånt noe fordi du blir avbrutt, du må kanskje "huff, nå må du slutte, legg vekk den" eller "ta ut pluggene av ørene". [...] du blir avbrutt, det er noe som stopper deg et lite sekund også må du ta deg inn igjen, og det er ikke alltid like lett, men det er så, kan også være dagsbestemt da noen ganger så er det super simpel sak også går man rett inn igjen og andre ganger så kan det være veldig frustrerende.*

Informant 4 beskriver følelsen av å bli avbrutt i undervisningen ved at noen elever er urolige og forstyrrer læreren. Informanten beskrev avbrytelsene som frustrerende og forstyrrende fordi læreren må avbryte undervisningen for å håndtere uroen, og at læreren deretter må hente seg inn igjen. Hvorvidt informantens mestret å hente seg inn igjen etter forstyrrelsen beskrives å handle om informantens dagsform. Ifølge Møller (2012, s. 38) kan frustrasjonen øke dersom læreren opplever at egen innsats for å hjelpe elevene ikke lykkes, og at de samme forstyrrelsene forekommer gang etter gang. Basert på informantens beskrivelser av at egen toleranse for uro kan påvirkes av dagsform, er det mulig å vurdere det dithen at lærerens toleranse for tilbakevendende forstyrrelser blir mindre for hver gang de oppstår. Dette med bakgrunn i en antagelse om at stadig tilbakevendende forstyrrelser påvirker dagsform i negativ retning.

## **4.5 Tilnærming til elever**

Samspillet mellom lærer og elev er komplekst, og deres kommunikasjon må ses i lys av rollene de befinner seg i, samt den menneskelige ulikheten mellom både lærere og elever (Brandtzæg et al., 2019, s. 14). Lærerens forståelse og holdninger til elever og hvordan det kommuniseres både verbalt og non-verbalt er sentral i lærerens tilnærming til elever (Møller, 2012, s. 44). Samspill og kommunikasjon mellom lærer og elev i klasserommet foregår

kontinuerlig, både når lærer henvender seg til hele klassen, og når det er snakk om interaksjon med enkeltelever. Tilliten mellom lærer og elever utvikles når de erfarer at de kan stole på hverandre (Kristiansen, 2014, s. 87), for eksempel ved at lærer er forståelsesfull og lyttende i sin kommunikasjon med elever. Videre vil informantenes beskrivelser av deres tilnærming til elever når det oppstår uro i klasserommet bli presentert, samt at det vil bli drøftet hvordan relasjonen mellom lærer og elev påvirker og påvirkes av lærerens tilnærming til elever.

#### **4.5.1 Anerkjennelse i møte med uro**

Etablering av relasjoner og håndtering av uro foregår i samspill mellom lærer og elev/klasse. Uro og lærerens håndtering av urolige elever kan ha positiv betydning for relasjonens utvikling mellom lærer og elev, der en god håndtering ikke er synonymt med å gjøre alt riktig, men i større grad handler om hvilke holdninger og handlinger partene utviser til hverandre i samspillet (Møller, 2012, s. 44). Ifølge Brandtzæg et al. (2019, s. 20) kan relasjonen og tilliten mellom lærer og elev styrkes også når læreren reagerer eller håndterer uro på uhensiktsmessige måter dersom læreren erkjenner det ovenfor seg selv og elever. Flere av informantene trakk frem dette i sine erfaringer i tilnærming til sine elever eller klasser, samt eksemplifiserte det ved å trekke frem ulike situasjoner og kommunikasjonsmønstre. Anerkjennelse handler om en væremåte i samspill med elever, og innebærer blant annet å lytte, forstå, bekrefte, akseptere og tolerere (Schibbye, 2012, s. 263). Der alle de fem komponentene har hver sin nytteverdi, samtidig som de utfyller hverandre. Anerkjennelse forutsetter gjensidighet og likeverd, der det å se hverandres opplevelse, følelser og tanker som likeverdige må ligge til grunn i samspill med andre (Kristiansen, 2014, s. 50-51). Tidligere har det blitt beskrevet hvordan samtlige av informantene beskrev seg selv i situasjoner der de mente at deres handlinger og kommunikasjon kunne påvirke elever, samt hvordan lærerne igjen ble påvirket av elevene. Det vil nå fokuseres på hvordan informantene tilnærmer seg og håndterer uroen som oppstår i klasserommet i lys av anerkjennende væremåte.

Alle de fire informantene påpekte hvordan de i sin tilnærming til uro hadde erfart at de måtte prøve seg frem til hva som fungerte for dem, samt for den klassen de underviste i. Tre av informantene påpekte hvordan det å håndtere uro hadde forandret seg med erfaring, ved at de nå lyttet mer til uroen. De samme tre informantene beskrev det som viktig å kunne være

fleksibel i timen, å ta utfordringer underveis, og å gjøre endringer knyttet til det. Samtlige av informantene beskrev tilnærming til elever og håndtering av uro i klasserommet som «*situasjonsbestemt og kontekstavhengig*». Informant 3 påpekte at informanten i løpet av sin tid som lærer hadde prøvd mange forskjellige strategier i møte med uro. Etter en del erfaring hadde informanten funnet ut at det å møte uroen og elevene med «*et åpent sinn*» var det informanten opplevde som mest effektivt. Dette kan tolkes som at informantene beskriver det Aasen et al. (2014, s. 17) omtaler som grunnleggende i relasjonsorientert tilnærming, nemlig det at læreren tilpasser seg elevene og situasjonen. Håndteringen av uro viker fra det strukturelle, og handler i større grad om det situasjonsbaserte ettersom elevenes behov for å bli lyttet til oppleves som viktigere enn regler og strategier. Informant 2 beskrev at egen tilnærming til elever og håndtering av uro i klasserommet ikke kunne reduseres ned til strategier og planer, ettersom det mellommenneskelige imellom lærer og elever, samt det å forholde seg til situasjonen «*her og nå*», opplevdes som viktigere.

Samtlige av informantene beskrev hvordan de hadde prøvd ut flere strategier i møte med uro, og kjefting og konfrontasjon ble trukket frem av flere som en håndtering som var lite hensiktsmessig. Informant 4 beskrev hvordan det «*å sette på plass eleven*» kunne dempe uroen i et øyeblikk fordi eleven roet seg på grunn av frykt eller redsel for læreren, eller for å få anmerkning. Informanten fortalte at en tilnærming som bidro til frykt kjentes ubehagelig for både lærer og elev, og informanten opplevde det som mer hensiktsmessig å vurdere hvordan læreren kunne endre på egen atferd eller undervisningen for å dempe uroen:

*Jeg vil hvert fall si at jeg har blitt mye flinkere til å håndtere det. Og at jeg har blitt mye flinkere til å ikke være uromomentet selv [...] altså jeg er litt sånn, jeg liker å snakke og fortelle ting og snakke med elevene mine og sånn da, så tror jeg på mange måter at jeg var flinkere til å, flinkere er ikke riktige ordet å si da, men når jeg begynte som lærer da så var jeg flinkere til å svare uro med uro. Fordi jeg trodde at det hjalp, men egentlig så beholdt vi jo det samme uroelementet i klasserommet, men det var bare at det kom ikke fra eleven lenger, også tror jeg jeg trodde at: "haha, jeg klarte det, for du er ikke urolig lenger, men jeg ble det", og det var vel sånn ting som jeg innså noen år senere at: "oi, kanskje ikke det er helt riktig å gjøre det sånn".*

Informant 4 beskrev at informanten med årene hadde blitt bedre til å ikke svare uro med uro, men heller vurdere hvordan uroen kunne dempes ved å roe ned seg selv. Informanten fortalte

at det å bli sint og irritert ikke dempet uroen, men eskalerte den ved at uroen forflyttet seg fra elever til lærer. En slik forståelse er i tråd med det Schibbye og Løvlie (2017, s. 35) beskriver som et gjensidig perspektiv på samspillet, der lærer og elev legger gjensidige forutsetninger for hverandre. Gjensidighet i samspillet krever at læreren reflekterer over egne holdninger og handlinger, spesielt siden læreren er den profesjonelle og har større ansvar for å ivareta og utvikle gode relasjoner til elever (Helstad & Øiestad, 2017, s. 47). Informant 4 beskrev at det opplevdes som mer hensiktsmessig at lærer går mer i seg selv når det gjelder uro i klasserommet. Schibbye og Løvlie (2017, s. 19) påpeker at lærerens evne til å reflektere rundt hvordan egne valg, holdninger og tilnærming påvirker eleven, kan gi læreren et større handlingsrom. Det å vurdere hvordan læreren kan endre på egen atferd i møte med eleven kan gi muligheter og gode forutsetninger for en bevegelig og god relasjon. Imidlertid påpekte informant 4 at det å reflektere over egen tilnærming, valg og holdninger kunne være utfordrende, og i likhet med informant 2 beskrev informant 4 at egen dagsform og toleranse kunne ha betydning for hvor vanskelig eller enkelt det var å ha en mer hensiktsmessig tilnærming. Informant 2 og 4 beskrev det som krevende å endre egne holdninger og handlinger i sin tilnærming til elevene. Schibbye og Løvlie (2017, s. 36) påpeker at det er nettopp de endringene som gjør arbeidet med relasjoner utfordrende i praksis, fordi det krever at læreren er delaktig og involvert, samt åpen og nysgjerrig.

### **Lytte og bekrefte i dialog med elever**

Å lytte handler om å henvende seg til den andre som en likeverdig, og å lytte til ordene samt det som blir formidlet non-verbalt (Schibbye, 2012, s. 62). Flere av informantene påpekte at de lyttet til uroen for å få fatt i om den var faglig relatert eller ikke. Informant 2 beskrev at dersom det oppstod uro opplevdes det som nyttig å ta initiativet til å snakke med elevene:

*Jeg har ikke opplevd en eneste gang at kjefting fungerer. Men det å faktisk prate med eleven, og få eleven til å snakke om det som har skjedd. Hvis jeg har tatt tre gutter ut på gangen da, og hvis jeg skal stå der og liksom pekefinger og, så går det inn det ene øret og ut det andre, men hvis du faktisk får dem til å på en måte snakke om situasjonen og hva som faktisk skjedde i klasserommet, og hvorfor vi står på gangen så må de på en måte reflektere litt [...] altså prat med dem som at de er mennesker rett og slett, altså som du ville pratet med en på din egen alder, du hadde ikke stått å kjefta på en annen trettiåring på en måte. [...] så det å prate med dem som altså likeverdige, og få dem til å føle seg hørt.*

Informant 2 beskriver hvorfor det å snakke med elevene oppleves som mer nyttig enn å kjeft. Informanten påpeker at det å lytte til det elevene sier gir elevene mulighet til å sette ord på og reflektere over situasjonen selv. Det kan tolkes som at det informanten forteller om å snakke med elevene som om at de er mennesker på din egen alder, handler om å se på elevene som likeverdige, noe som også påpekes av informanten selv. Ifølge Kristiansen (2014, s. 50-51) er likeverd det å se på elevenes opplevelser, tanker og følelser som likeverdige som dine egne på tross av at man ikke har likestilte roller, og på tross av andre menneskelige ulikheter. Videre beskrev informant 2 hvordan samtalen kunne utvikle seg:

*Hvis de kommer med en forklaring at: (gjør til stemmen/prater som en ungdom) "ja men, men, jeg måtte prate med han fordi at pcen min klikka og jeg skjønnte ikke hva jeg skulle gjøre", okay, så da må du på en måte tro på det [...] Så jeg synes egentlig at det kanskje er det som har fungert best for meg i hvert fall. Å prate til de på en liksom ordentlig rolig måte. Å bare få dem til å forstå at jeg er ikke ute etter å ta deg. [...] jeg er bare opptatt av at alle i klasserommet skal ha en god opplevelse av timene våre, og da er vi nødt til at det er litt likt for alle.*

Informanten beskriver det å tro på det eleven sier, og reflekterer rundt det å forstå at egen opplevelse av situasjonen ikke nødvendigvis er sannheten. Opplevelsen er subjektiv, og læreren og elevene har sin opplevelse og tanker omkring det som foregår i klasserommet. For å forstå elevene må læreren mestre å sette seg inn i hvordan det er å være ungdomsskoleelev (Møller, 2012, s. 30). Samtidig kommer lærerens ansvar i henhold til alle elever inn i bildet, der informant 2 beskriver dette ved at det er nødt til å være litt likt for alle. Aasen et al. (2014, s. 18) hevder at prinsippet om likeverd for å skape et opplæringstilbud som har like stor verdi for alle barn og unge, i mange tilfeller handler om å gi ulike tilbud og å tilpasse ut fra den enkelte elevs behov. Videre utdypet informant 2 følgende:

*Og det er jo litt det det går i med at, okay, de bråker resten er stille, hvorfor skal du forskjellsbehandles i en klasse med så mange, altså, få dem til å forstå at liksom vi er en, altså vi er her sammen da. Og vi er nødt til å liksom hjelpe hverandre, vi må bygge hverandre opp, ikke rive hverandre ned.*

Det kan forstås som at likeverd gjennom ulikt tilbud er en utfordring i praksis, og informanten påpeker at det forsøkes gjennomført uten at det skal oppleves som urettferdig for andre elever eller gå utover deres opplæringstilbud. Informanten forteller at det oppleves som viktig å hjelpe alle i klassen med å forstå at både lærer og elever gjensidig må tilpasse seg hverandre i fellesskap for å ivareta og bygge opp hverandre.

### **Å ta elevenes perspektiv**

Å forstå handler om at læreren mestrer å lytte til elever og gi elever erfaring med at det han eller hun opplevde, tenkte og følte er gjenkjennelig for læreren (Schibbye, 2012, s. 272). Samtlige av informantene beskrev situasjoner med uro der de utviste forståelse for hvordan uroen oppstod, og hvordan elevens tanker og handling kunne være gjenkjennelig for dem. Informant 3 beskrev hvordan uro kunne oppstå ved at elevene snakket om ikke-faglige tema, som for eksempel hva som hadde skjedd i helgen eller noe som hadde skjedd i friminuttet. I den sammenheng sa informant 3 følgende:

*Men altså jeg lar meg lett avspore jeg og, og kanskje tar meg selv plutselig i å snakke om andre ting ikke sant, elevene liker jo det. Det gjør jo jeg og det, så det, det er litt sånn, ja, fort gjort da å la seg avspore.*

Ut ifra hva informant 3 beskriver kan det tolkes som at informanten har forståelse for at elevene kan spore av, nettopp fordi det er gjenkjennbart. Informant 4 beskrev hvordan det å prøve å forstå uroen, og å «legge seg litt ned mot elevens nivå» opplevdes som viktig:

*Jeg føler at det er viktig som lærer da å klare å legge seg litt ned mot eleven, du skal ikke legge deg ned til elevens nivå på å være på eller noen ting, men du skal legge deg på et nivå hvor eleven kan strekke seg etter deg også, sånn at da går det an å gjøre ting som, altså at du på en måte at du anerkjenner uroen personen gjør da. [...] hvis det er eleven som står for uroen da, hvis du klarer det så tror jeg du unngår veldig mye på en god stund. For da har du jo møtt eleven som kanskje synes noe er kjedelig eller kanskje ikke går fort nok.*

Informant 4 beskriver at det å legge seg litt ned mot eleven, ved å møte elevens opplevelse av at noe er kjedelig eller ikke går fort nok, kan være virkningsfullt. For å utvise forståelse hevder Møller (2012, s. 30) at læreren må mestre å lytte til eleven, samt gjenkjenne og

kontakte tilsvarende tanker og følelser som eleven kan ha. Det å «*legge seg litt ned mot eleven*» kan forstås som at læreren forsøker å sette seg inn i hvordan det er å være elev og ungdom, og å gi rom til elevens opplevelse og tanker.

#### **4.5.2 Relasjonens utvikling**

Brandtzæg et al. (2019, s. 20) hevder at læreres håndtering av relasjonelle utfordringer som uro i klasserommet, kan være med på å utvikle, reparere eller hemme relasjoner med elever. Relasjoner er ikke nødvendigvis enten positive eller negative, de er dynamiske og påvirkes kontinuerlig av samspillet mellom lærer og elev. Det kan likevel oppleves som at relasjonen kan bli stillestående og negativ dersom partene havner i fastlåste samspillsmønstre (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 32). Fastlåste samspillsmønstre kan påvirke våre forventninger til hverandre, og det kan oppleves som vanskelig å komme ut av rollen som den «sinte læreren» eller den «urolige eleven». Tre av informantene beskrev at de kunne havne i fastlåste samspillsmønstre når elever forstyrret læreren eller medelever i undervisningen.

Informantene 1, 2 og 3 utdypet at de måtte gå i seg selv og reflektere over hvordan de skulle tilnærme seg elever som gjentatte ganger forstyrret undervisningen og/eller medelever. De samme informantene påpekte at det å «*stemple*» eleven som urolig, eller forhåndsdomme elever som «*hun som skravler*», var noe de bevisst prøvde å unngå. Informant 2 beskrev at det kunne være vanskelig å snu samspillet med elever til noe positivt, eller komme seg ut av de negative rollene, dersom elever som ofte var urolig fikk mange reaksjoner fra læreren:

*Hvis det er en elev som er mye urolig og bråker en del i timene så er det fortere at den eleven på en måte ofte får henvendelser fra meg da, og hvis den eleven i tillegg, eller hvis de elevene har, altså da vil de kanskje få et bilde av meg som en som er ute etter å ta noen da, selv om jeg prøver å forklare at det er man ikke, det er jo gjerne de som bråker mest, bråker mest, som får mest oppmerksomhet på en måte, og det kan jo være både være positivt og negativt, men jeg kan synes at det noen ganger er vanskelig å snu det til noe positivt da.*

Informant 2 beskriver eget perspektiv, samt hvordan lærer kan oppleves av elever. Det kan forstås som at informanten opplever det som nødvendig å si ifra når det oppstår uro, samtidig som det kan oppleves som mastete for de elevene som hører dette gjentatte ganger.

Håndteringen av uro ødelegger for etableringen eller utviklingen av relasjonen, fordi lærer og

elev kan havne i fastlåste mønstre (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 32). Informant 1 påpekte at fastlåste samspillsmønstre krevde at læreren i større grad forsøkte å bli kjent med eleven, i tillegg til å prøve å se mer av eleven enn kun atferdsuttrykk som kunne være forstyrrende for undervisningen. Informant 3 trakk frem at egen toleranse enkelte dager kunne ha innvirkning på evnen til å reflektere og ta elevenes perspektiv. Møller (2012, s. 31) påpeker at når lærerens grenser og verdier trues, og frustrasjonen øker, kan et behov for å rasjonalisere elevens atferd gjøre seg fremtredende. Dette kan medføre at eleven blir beskrevet som vanskelig fremfor å se at relasjonene er vanskelige. Informant 2 og 3 beskrev at egen evne til å reflektere og å få oversikt over situasjonen kan bli påvirket av dagsform, og at uroen visse dager kan gjøre at opplevelsen av et høyt stressnivå øker.

Informantene hadde ulike erfaringer med hvordan deres tilnærming til urolige elever kunne bidra til å etablere og utvikle en god relasjon. Alle påpekte også at deres håndtering av uro kunne føre til brudd i tilliten mellom lærer og elev. Informant 4 beskrev at uro i samspill med elevene kunne være et godt utgangspunkt for å etablere og utvikle en god relasjon til elever. Dette fordi det kunne være snakk om elever som informanten relaterte seg til gjennom egen erfaring i skolen, og fordi uro gjorde at læreren måtte reflektere over egne holdninger og handlinger i samspillet med eleven. Informanten påpekte også at det at læreren måtte forsøke å se elevenes perspektiv på situasjonen kunne bidra til at det ble mer tillit mellom lærer og elev. Informant 2 og 3 beskrev at de ønsket å reparere bruddet i relasjoner til elever dersom de opplevde at deres håndtering var ødeleggende for tilliten og respekten mellom lærer og elev. Informant 2 og 3 opplevde det som positivt å kunne reparere i etterkant ved å erkjenne overfor seg selv og/ eller elever at han eller hun hadde håndtert uroen på en lite hensiktsmessig måte. Informant 2 nevnte at reaksjonen til elevene kunne gi informantene en opplevelse av om tilnærmingen opplevdes som ødeleggende for relasjonen med elevene:

*Eller hvis jeg ved en anledning på en måte har vært litt sånn, ikke tenkt meg om og vært sånn (streng stemme) "du, nå må du være stille". Og jeg ser den eleven blir helt sånn (viser store øyne og litt redsel med kroppsspråk), også blir jeg sånn: (bruker kroppsspråk og stemme) "oh, wow, ehau". Det må jeg ikke gjøre igjen, jeg tar en prat med den eleven etter timen. Også bare ordner vi opp i det. [...] som lærer så tenker man jo: "okay, dette vil jeg ikke oppleve igjen" eller "dette fungerte ikke, dette gjør jeg ikke igjen". Ikke sant, også lærer man av det til neste gang.*



Informant 2 beskriver hvordan elevens reaksjon på lærerens håndtering påvirker læreren negativt. Det kan forstås som at lærer og elev gjensidig påvirker hverandre ved at læreren ser sin reaksjon i eleven, og dermed blir påvirket til å tenke at «*oi, det var ingen god følelse*». Dette kan tolkes som at både lærer og elev umiddelbart deler opplevelsen av at lærerens håndtering kan være hemmende for samspillet og etableringen av tillit dem imellom. Informant 3 beskrev i likhet med informant 2 erfaringer der lærer sin tilnærming til urolige elever kunne negativt påvirke relasjonen mellom lærer og elev, samt elevens relasjon til andre elever:

*Men jeg tenker det er viktig at hvert fall som lærer tenker over det, hvordan håndterer du det, det tenker jeg mer og mer over i de siste årene, at hvis jeg på en måte konfronterer en eleven eller irttesetter en elev sånn at andre hører det, hva gjør det, en ting er relasjonen mellom lærer-elev, men hva med relasjonen mellom elev-elev da. Som også er viktig for de da, elevene får kanskje da også det, setter også det stempelet på den eleven at: "nei, det er hu som prater hele tiden og hu er greit at vi tuller med", eller et eller annet sånn da, så det, det er en viktig, viktig perspektiv det da, hvordan gjør du det. Og hvordan påvirker det da relasjonen videre.*

Informanten beskriver at det å reflektere over hvordan tilnærmingen til elever kan påvirke relasjonen mellom lærer og elev, og mellom elever, er noe informanten har blitt mer bevisst på senere årene. Dette kan antyde at informanten har erfart at relasjoner med elever har blitt negativt påvirket av egen tilnærming til urolige elever, og at dette har gitt informanten innsikt i flere perspektiv på hvordan egen håndtering kan ha betydning for relasjoner med elever. Det å ivareta de gode relasjonene ved å ivareta egen og elevers integritet, samt tillitten og respekten dem imellom, oppleves som både viktig og utfordrende.

## 5 Oppsummering

På bakgrunn av datamaterialet presentert og drøftet i kapittel 4 vil det i dette kapitlet bli foretatt en oppsummering av oppgavens viktigste funn. Oppgavens problemstilling «*Hvilke implikasjoner opplever lærere at etablering av gode relasjoner med elever har for håndtering av uro i klasserommet?*» har blitt belyst ved å presentere og drøfte funnene opp mot oppgavens tre forskningsspørsmål. Det vil videre bli presentert en oppsummering av de viktigste funnene basert på de tre forskningsspørsmålene, samt oppgavens problemstilling. Til slutt vil det på bakgrunn av funn drøftes omkring forslag til relevant fremtidig forskning.

### «**Hvordan beskriver lærere seg selv, og sin rolle i samspill med elever?**»

Informantene beskriver i ulik grad seg selv og sin rolle i samspill med elever, men de trekker alle frem eksempler som kan beskrive en gjensidighet i deres samspill med elever. Gjensidigheten gjenspeiles i deres beskrivelser av både etablering av deres relasjoner med elever, samt lærers håndtering av uro. Informantene påpeker hvordan deres atferd og tilnærming til elever påvirker hvordan elever opplever seg hørt og sett.

Når det oppstår uro i klasserommet, påpekes det av samtlige av informantene at det er viktig med en god relasjon fordi det kan påvirke lærerens posisjon til å håndtere uro i klasserommet. Lærerens innsikt i relasjonen til enkelte elever, eller hele klassen, kan påvirke hvorvidt uroen eskalerer eller dempes. Elevenes og lærerens kjennskap, tillit og respekt til hverandre, beskrives av flere av informantene som viktig. I tillegg til dette beskriver samtlige av informantene fordelene ved å kjenne til hva elevene gjør utenfor klasserommet, samt faglige forutsetninger for å kunne tilpasse undervisningen, og på den måten dekke elevenes behov for å bli sett og hørt. Videre kom det også tydelig frem at relasjonen til elever/klassen og forekomsten av uro påvirket informantenes opplevelse av mestring i lærerprofesjonen. Relasjonene til elevene ble beskrevet som betydningsfulle og givende for læreryrket av informant 1 og 4. I så måte kan det argumenteres for at lærernes beskrivelser av egen erfaring og opplevelse av samspillet med elevene bør løftes frem, ettersom dette kan påvirke lærer og elever sin skolehverdag.

### «**Hvilke utfordringer opplever lærere i samspill med elever?**»

Samtlige av informantene har nevnt at samspillet mellom lærer og elev i etablering av gode relasjoner er av stor betydning for læreres hverdag. De beskriver det som viktig, både for

opplevelsen og håndtering av uro, samt for elevenes læring og utvikling. Relasjonen mellom lærere og elever kan virke forebyggende mot uro, samt bidra til å gi elevene et bedre utgangspunkt for læring både sosialt og faglig. Det trekkes imidlertid også frem flere utfordringer, blant annet at lærerens interesse og engasjement for å etablere og utvikle gode relasjoner kan bidra til uro, eller være forstyrrende for andre elever. Informant 4 beskrev tydelig hvordan egen undervisningspraksis og fremtoning kunne bidra til engasjement hos elevene, men også et høyt lydnivå. En kan dermed stille seg spørsmål om den ikke-faglige og faglige snakkingen kan oppleves som både forstyrrende og samtidig nødvendig for elevenes faglige- og sosiale utvikling. I så tilfelle kunne det vært interessant å nærmere undersøke hvordan elevene opplever snakkingen og rammene rundt læringsmiljøet i klasserommet.

### **«Hvordan tilnærmer lærere seg elever når det oppstår uro i klasserommet?»**

Når det oppstår uro påpeker flere av informantene at relasjonen oppleves som viktig for å vite hvilken tilnærming læreren kan ha til eleven og/eller klassen. Det at læreren kjenner eleven og innsikt i deres relasjon, gjør at læreren mestrer å finne en balansegang mellom hva som demper uroen samtidig som tilliten og tryggheten i deres relasjon ivaretas. Av informant 2 trekkes det frem at læreren må gjøre en avveining på hvilken tilnærming eller håndtering som er tilstrekkelig for å dempe uroen, men som samtidig forstyrrer flyten i undervisningen og andre elever minst mulig. Flere av informantene påpeker at de kjenner på et ansvar overfor de andre elevene, og deres toleranse for uro. Da det å ikke gjøre noe, å ignorere uroen, negativt kan påvirke relasjonen mellom læreren og de andre elevene som sitter og jobber. Mens det å høylytt konfrontere den eller de elevene som er urolig i fellesskap negativt kan påvirke lærerens relasjon med den eller de som konfronteres, samt de gjeldende elevens relasjon til medelever. Tre av informantene påpeker at de har erfart at deres håndtering av uro har kunnet negativt påvirke relasjonen til elevene basert på elevenes reaksjon. De samme informantene trekker også frem at de ved å endre sin tilnærming neste gang, har erfart at relasjonen har kunne utvikle seg positivt og at tilliten mellom lærer og elev har blitt styrket.

Det fremgår av informantenes beskrivelser at samspill med elevene for å etablere og utvikle gode relasjoner, og håndtering av uro i klasserommet kan gjensidig påvirke hverandre. Samspillet mellom lærer og elever påvirker og påvirkes gjensidig av om relasjonen er god og hvordan lærer tilnærmer seg eleven når det oppstår uro. Relasjonen beskrives som viktig for å kunne forebygge uro, samt i håndteringen av uro. Det trekkes frem at relasjonen kan være med på å minske forekomsten av uro i klasserommet fordi fokuset til læreren og elevene er

på det faglige, og at man har et gjensidig ønske om å lytte til hverandre. I tillegg påpekes det av informantene at kjennskap til elevene og innsikt i lærerens relasjon med eleven/klassen oppleves som viktig i håndteringen av uro, for å kunne tilpasse sin kommunikasjon med elevene deretter. Slik kan tilliten og respekten i samspillet mellom lærer og elev bestå, og de gode relasjonene kan utvikles.

## **5.1 Videre forskning**

Den tidligere undersøkelsen til Duesund og Ødegård (2018b) «A Comparative Study of Disruptive Behavior between Schools in Norway and the United States» fokuserte på elevenes perspektiv på fenomenet uro. I det nåværende prosjektet er det læreres perspektiv som undersøkes og belyses. I denne oppgaven påpeker samtlige av informantene hvordan uro stjeler både fokus og tid vekk fra undervisningen, samtidig som de reflekterer rundt utfordringen med å skille mellom nødvendig og forstyrrende uro. Informantene påpeker hvordan håndtering av uro oppleves som en relasjonell utfordring, der samspillet mellom lærer og elev utfordres. Når det gjelder videre forskning kan det være spennende å sammenligne funn fra læreres perspektiv på relasjoner og uro med resultater fra andre studier av elevers perspektiv for å vurdere likheter og forskjeller. Det å nærmere undersøke læreres og elevers opplevelser i samspill med hverandre kan i tillegg gi nyttig innsikt i kompleksiteten av samspillsdynamikken som er nødvendig for å bedre forståelsen av hverandres behov og roller. Det ville for eksempel kunne være interessant å se på hvorvidt lærers tanker om hva som må til for å etablere gode relasjoner samsvarer med hva elever oppfatter som viktig.

## 6 Avslutning

Denne masteroppgaven har tatt for seg relevant teori og metode sett i lys av oppgavens problemstilling; «*Hvilke implikasjoner opplever lærere at etablering av gode relasjoner med elever har for håndtering av uro i klasserommet?*» Videre har oppgavens funn blitt presentert og drøftet ut ifra de tre hovedkategoriene *opplevelse av uro og relasjoner, gjensidighet og tilnærming til elever*, samt tilhørende underkategorier. Dernest er oppgavens viktigste funn oppsummert og drøftet opp mot oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, samt at mulig fremtidig forskning er presentert.

Mitt mål som forsker har vært å dykke dypere ned i læreres opplevelse av samspill med elever både i etablering av gode relasjoner og sett i forhold til lærers håndtering av uro. Dette har blitt undersøkt ved bruk av semi-strukturerte intervju, der formålet har vært å trekke ut læreres erfaringer fra klasserommet. Undersøkelsen har hatt som mål og ønske å formidle perspektiver fra klasserommet og læreres opplevelser av det komplekse samspillet med elever. Oppgavens fokus på etablering og utvikling av, samt utfordringer knyttet til, gode relasjoner i skolen har blitt understøttet av samtlige informanter. Dette har vært med på å gi meg som forsker en bekreftelse på at valg av tema kan vurderes å være både relevant og aktuelt innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet. Informantene har formidlet sine opplevelser og erfaringer med etablering av relasjoner med elever, samt hvordan dette kan sees i sammenheng med håndteringen av uro i klasserommet. Selv om utfordringene og mestrings situasjonene som informantene beskriver er ulike og kanskje unike, er de forent om at samspillet med elever er noe som engasjerer, utfordrer og gir glede i utøvelsen av deres profesjon. Oppgavens tema fremstår som viktig og engasjerende for samtlige av informantene, og som noe som påvirker dem i ulik grad både profesjonelt og privat.

# Litteraturliste

- Anker, Trine. (2020). *Analyse i praksis : en håndbok for masterstudenter* (1. utgave, 1. opplag. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Arbeidsmiljøloven. (2005). *Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv. (arbeidsmiljøloven)*. Lastet ned fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-62?q=arbeidsmiljøloven>.
- Bergkastet, Inger, Amundsen, Heidi, Skjæret, Synne Bertnes, Nicolaysen, Kristin Green, & Kongstein, Casper. (2010). *Uro i skolen : hva gjør vi? : klasseledelse, effektive tiltak, læringsmiljø*. Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Bjørnsrud, Halvor, & Nilsen, Sven. (2011). *Lærerarbeid for tilpasset opplæring : tilrettelegging for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Brandtzæg, Ida, Torsteinson, Stig, & Øiestad, Guro. (2019). *Se eleven innenfra : relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet* (1. utg.). Oslo: Gyldendal akademiske.
- Briseid, Lars Gunnar, & Haraldstad, Åse. (2019). Profesjonsetikk for lærere – i lys av styring og pedagogisk ledelse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(04), 239-251. doi: 10.18261/issn.1504-2987-2019-04-05
- Bru, Edvin, Idsøe, Ella Cosmovici, & Øverland, Klara. (2016). Psykisk helse i skolen krever lærere med engasjement og emosjonelt overskudd. I Edvin Bru, Ella Cosmovici Idsøe & Klara Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 291-298). Oslo: Universitetsforl.
- Corbin, Juliet M., & Strauss, Anselm L. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. 3. ed.* Los Angeles, Calif. u.a: Los Angeles, Calif. u.a: Sage Publ.
- Creswell, John W., & Creswell, J. David. (2018). *Research design : qualitative, quantitative & mixed methods approaches* (5th edition. utg.). Los Angeles, California: Sage.
- Dalen, Monica. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Drugli, May Britt. (2012). *Relasjonen lærer og elev : avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforl.
- Duesund, Liv, & Ødegård, Magnar. (2018a). Students' perception of reactions towards disruptive behaviour in Norwegian and American schools. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 23(4), 410-423. doi: 10.1080/13632752.2018.1469847

- Duesund, Liv, & Ødegård, Magnar. (2018b). Students' Perceived Experience of Disruptive Behavior in Schools. *Nordic Studies in Education*, 38(02), 138-154. doi: 10.18261/issn.1891-5949-2018-02-04
- Forandringsfabrikken. (2016). Forandre med varme - råd for trivsel i skolen. I Marit Sanner (Red.). Forandringsfabrikkens Forlag.
- Greene, Ross W. (2008). *Lost at school : why our kids with behavioral challenges are falling through the cracks and how we can help them*. New York: Scribner.
- Hejlskov Elvén, Bo, Sjøbu, Ane, & Ogden, Terje. (2017). *Atferdsproblemer i skolen*. Bergen: Fagbokforl.
- Helstad, Kristin, & Øiestad, Per Arne. (2017). *Læreren som regissør : verktøy for ledelse i klasserommet*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Jensen, Fredrik, Pettersen, Andreas, Frønes, S. Tove, Kjærnsli, Marit, Rohatgi, Anubha, Eriksen, Anna, & Narvhus, K. Eva. (2019). PISA 2018. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, Asbjørn, Christoffersen, Line, & Tufte, Per Arne. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Juul, Jesper, & Jensen, Helle. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet : pedagogisk relasjonskompetanse* (Arne Solli, Overs.). Oslo: Pedagogisk forum.
- Kelchtermans, Geert. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 995-1006. doi: 10.1016/j.tate.2005.06.009
- Kleven, Thor Arnfinn, Tveit, Knut, & Hjordemaal, Finn. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo Unipub.
- Kristiansen, Andrew. (2014). *Rom for anerkjennelse i utdanningssystemet*. Bergen: Fagbokforl.
- Kvale, Steinar, & Brinkmann, Svend. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (Tone Margaret Anderssen & Johan Rygge, Overs. 3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lassen, Liv Margarete. (2002). *Rådgivning : kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforl.
- Linder, Anne, Hemmer, Kirsten Jannike, Nordahl, Thomas, & Hansen, Ole. (2012). *Å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lund, Thorleif. (2002). Generaliseringsproblematikk. I Thorleif Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 125-134). Oslo: Unipub.

- Maxwell, Joseph A. (2013). *Qualitative research design : an interactive approach* (3rd ed. utg. Vol. 41). Los Angeles: Sage.
- Møller, Lis. (2012). *Anerkjennelse i praksis : om utviklingsstøttende relasjoner* (Sissa Grøtan, Overs.). Oslo: Kommuneforl.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utgave utg.). Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.
- Nordenbo, Sven Erik, Larsen, Michael Søgaard, Tiftikci, Neriman, Wendt, Eline Rikke, & Østergaard, Susan. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole læring i førskole og skole - Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*
- Ogden, Terje. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Lastet ned fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1).
- Schibbye, Anne-Lise Løvlie. (2012). *Relasjoner : et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2. utg., 2. oppl. [i.e. ny utg.]. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Schibbye, Anne-Lise Løvlie, & Løvlie, Elisabeth. (2017). *Du og barnet : om å skape gode relasjoner med barn*. Oslo: Universitetsforl.
- Spurkeland, Jan. (2011). *Relasjonspedagogikk : samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforl.
- Tjora, Aksel Hagen. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (Producer). (2016). Lærer-elev-reasjonen. Lastet ned fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-reasjonen/>
- Wendelborg, Christian. (2020). *Mobbing og arbeidsro i skolen : Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2019/20: NTNU Samfunnsforskning AS*.
- Ødegård, Magnar. (2017). *A Comparative Study of Disruptive Behavior between Schools in Norway and the United States. A conceptual and empirical exploration of disruptive behavior in schools*. (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo), Universitetet i Oslo. Lastet ned fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/59214/PhD-Odegaard-2017.pdf?sequence=4&isAllowed=y>



Ødegård, Magnar. (2019). Being-Disrupted and Being-Disruptive: Coping Students in Uncertain Times. *SAGE Open*, 9(1). doi: 10.1177/2158244018822378

Aasen, Ann Margareth, Nordahl, Thomas, Mælan, Ellen Nettet, Drugli, May Britt, & Myhr, Lars. (2014). *Relasjonsbasert klasseledelse: et komplekst fenomen ; Relational classroom management: a complex phenomenon*. Hamar: Høgskolen i Hedemark.

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

5.5.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



### NSD sin vurdering

#### Prosjekttittel

Teachers' Skillful Coping with Disruptive Behavior in Norwegian and American Classrooms

#### Referansenummer

197418

#### Registrert

05.11.2018 av Magnar Ødegård - magnarod@uio.no

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for spesialpedagogikk

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

Magnar Ødegård, magnar.odegard@isp.uio.no, tlf: 90629218

#### Type prosjekt

Forskerprosjekt

#### Prosjektperiode

01.11.2018 - 01.11.2021

#### Status

03.09.2019 - Vurdert

#### Vurdering (4)

---

##### 03.09.2019 - Vurdert

NSD has assessed the change registered on 30.08.2019.

We find that the processing of personal data in this project will comply with data protection legislation, so long as it is carried out in accordance with what is documented in the Notification Form and attachments, dated 03.09.2019, as well as in correspondence with NSD. Everything is in place for the processing to continue.

#### FOLLOW-UP OF THE PROJECT

NSD will follow-up the project at the planned end date in order to determine whether the processing of personal data has been concluded.

Good luck with the project!

Contact person at NSD: Belinda Gloppen Helle

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5ba75174-f5bd-4f4b-9c1c-e3380c74aa90>

1/4

Data Protection Services for Research: +47 55 58 21 17 (press 1)

## 28.01.2019 - Vurdert

Our assessment is that the processing of personal data in this project will comply with data protection legislation, presupposing that it is carried out in accordance with the information given in the Notification Form and attachments, dated 28.01.2019, as well as dialogue with NSD. Everything is in place for the processing to begin.

### NOTIFY CHANGES

If you intend to make changes to the processing of personal data in this project it may be necessary to notify NSD. This is done by updating the information registered in the Notification Form. On our website we explain which changes must be notified. Wait until you receive an answer from us before you carry out the changes.

### TYPE OF DATA AND DURATION

The project will be processing general categories of personal data until 01.11.2022.

### LEGAL BASIS

The project will gain consent from data subjects to process their personal data. We find that consent will meet the necessary requirements under art. 4 (11) and 7, in that it will be a freely given, specific, informed and unambiguous statement or action, which will be documented and can be withdrawn. The legal basis for processing personal data is therefore consent given by the data subject, cf. the General Data Protection Regulation art. 6.1 a).

### PRINCIPLES RELATING TO PROCESSING PERSONAL DATA

NSD finds that the planned processing of personal data will be in accordance with the principles under the General Data Protection Regulation regarding:

- lawfulness, fairness and transparency (art. 5.1 a), in that data subjects will receive sufficient information about the processing and will give their consent
- purpose limitation (art. 5.1 b), in that personal data will be collected for specified, explicit and legitimate purposes, and will not be processed for new, incompatible purposes
- data minimisation (art. 5.1 c), in that only personal data which are adequate, relevant and necessary for the purpose of the project will be processed
- storage limitation (art. 5.1 e), in that personal data will not be stored for longer than is necessary to fulfil the project's purpose

### THE RIGHTS OF DATA SUBJECTS

Data subjects will have the following rights in this project: transparency (art. 12), information (art. 13), access (art. 15), rectification (art. 16), erasure (art. 17), restriction of processing (art. 18), notification (art. 19), data portability (art. 20). These rights apply so long as the data subject can be identified in the collected data.

NSD finds that the information that will be given to data subjects about the processing of their personal data will meet the legal requirements for form and content, cf. art. 12.1 and art. 13.

We remind you that if a data subject contacts you about their rights, the data controller has a duty to reply within a month.

### FOLLOW YOUR INSTITUTION'S GUIDELINES

NSD presupposes that the project will meet the requirements of accuracy (art. 5.1 d), integrity and confidentiality (art. 5.1 f) and security (art. 32) when processing personal data.

To ensure that these requirements are met you must follow your institution's internal guidelines and/or consult with your institution (i.e. the institution responsible for the project).

**FOLLOW-UP OF THE PROJECT**

NSD will follow up the progress of the project at the planned end date in order to determine whether the processing of personal data has been concluded.

Good luck with the project!

Contact person at NSD: Belinda Gloppen Helle  
Data Protection Services for Research: +47 55 58 21 17 (press 1)

**21.01.2019 - Vurdert**

Vi viser til endring registrert 18.01.2019. Vi kan ikke se at det er gjort noen oppdateringer i meldeskjemaet eller vedlegg som har innvirkning på NSD sin vurdering av hvordan personopplysninger behandles i prosjektet.

Les mer om hvilke endringer som skal registreres hos hos her, før endringer meldes inn i fremtiden:  
[http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til videre med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

**26.11.2018 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 26.11.2018. Behandlingen kan starte.

**MELD ENDRINGER**

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.11.2022.

**LÆRERENS TAUSHETSPLIKT**

Lærere tilhører har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, skoleklasse og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

**LOVLIG GRUNNLAG**

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

**PERSONVERNPRINSIPPER**

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Belinda Gloppen Helle  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Vil du delta i forskningsprosjektet

*Teachers' Skillful Coping with Disruptive Behavior in Norwegian and American Classrooms*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere håndterer uro i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Formålet med studien er å undersøke hvordan lærere håndterer uro i skolen. Her inngår strategier for håndtering av urolig atferd, tilnærming til undervisning, samt hva lærere sier om egne ferdigheter relatert til sin praksis.

Prosjektet undersøker følgende problemstillinger:

1. På hvilke måter kan modellen for ferdighetstilegnelse av Hubert og Stuart Dreyfus (1986) relateres til læreres håndtering av uro i skolen?
2. Hvilke ferdigheter anvender lærere når de håndterer uro i skolen?
3. I hvilken grad anvender lærere intuisjon i møte med urolige elever?

Studien er et forskningsprosjekt ved Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk.

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo (UiO), Institutt for spesialpedagogikk er ansvarlig for prosjektet.

Prosjektet vil være et samarbeid mellom forskere ved University of California, Berkeley og Institutt for spesialpedagogikk ved UiO.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget i studien består av lærere i ungdomsskole og videregående skole. 500 lærere i Norge og 500 lærere i USA vil få henvendelse om å delta i prosjektet.

### Hva innebærer det for deg å delta?

Prosjektets metode er todelt. Informanter som samtykker vil bli intervjuet. Disse optakene vil tas opp med diktafon. Dette vil ta ca. 45 minutter. Spørreskjemaundersøkelsen vil foregå i papirform og vil ta ca. 10 minutter å besvare.

### Det er frivillig å delta

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

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

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

- Tilgang til datamaterialet vil bli begrenset til Professor Liv Duesund, Postdoktor Magnar Ødegård, samt utvalgte masterstudenter/vitenskapelige assistenter som deltar i prosjektet. De vitenskapelige assistentene er masterstudenter i spesialpedagogikk (fordypning psykososiale vansker) ved Institutt for spesialpedagogikk, UiO. Masterstudentene vil gjennomføre datainnsamling og anvende innsamlede data i sine masteroppgaver.
- Datamaterialet for intervjuer vil bli kryptert og lagret på fysisk isolert maskinvare ved Institutt for spesialpedagogikk, UiO. Datamateriale fra spørreskjemaundersøkelsen vil bli lagret i låst skap ved Institutt for spesialpedagogikk, UiO.

Deltakere i prosjektet vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjoner fra prosjektet.

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

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.11.2021. Opptakene vil bli oppbevart frem til 01.11.2022. Etter dette vil opptakene bli slettet.

### Dine rettigheter

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

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

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo ved Magnar Ødegård, ([magnar.odegard@isp.uio.no](mailto:magnar.odegard@isp.uio.no), +4790629218).
- Vårt personvernombud: Maren Magnus Voll, [personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen  
Magnar Ødegård  
Prosjektansvarlig  
(Forsker)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Teachers' Skillful Coping with Disruptive Behavior in Norwegian and American Classrooms*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i spørreskjema

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01.11.2021

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

### **Vedlegg 3: Intervjuguide**

*Teachers' Skillful Coping with Disruptive Behavior in Norwegian and American Classrooms. Responsible: Magnar Oedegaard – Postdoctoral Fellow, Department of Special Needs Education, University of Oslo. [magnar.odegard@isp.no](mailto:magnar.odegard@isp.no), Liv Duesund, Professor, University of Oslo, Department of Special Needs Education and Department of Sociology, University of California, Berkeley, [liv.duesund@isp.uio.no](mailto:liv.duesund@isp.uio.no)*

## **Intervjuguide**

Dette intervjuet skal handle om dine tanker angående uro i skolen. Uro i skolesammenheng kan defineres slik: «Enhver atferd som oppleves som tilstrekkelig forstyrrende for undervisningen, og som distraherer lærere og/eller medelever fra læringsaktiviteter».

### **Spørsmål om din opplevelse av uro i timene**

1. Kan du beskrive din generelle opplevelse av uro i timene?
2. Hva tror du er årsakene til at elever er urolige i timene?
3. Hvordan kan man forebygge uro i timene?

### **Spørsmål om hvordan du håndterer uro**

4. Dersom uro påvirker din undervisning, kan du beskrive hvordan?
5. Hva gjør du når uro oppstår?
6. Hvordan vil du evaluere dine egne ferdigheter knyttet til håndtering av uro?
7. Hva tror du er den beste måten å tilnærme seg uro på?

### **Spørsmål om læreryrket**

8. Hva vil du si er det viktigste aspektet ved din jobb som lærer?
9. Hva vil du si er den viktigste ferdigheten å ha som lærer, og hvorfor?
10. Kan du beskrive viktigheten av magesfølelse i din jobb som lærer?

### **Spørsmål om klasseledelse**

11. Hvordan etablerer du regler for atferd i ditt klasserom?
12. Hvordan tror du dine elever oppfatter reglene?
13. Kan du beskrive hvordan du etablerer gode relasjoner til elever?
14. Kan du beskrive utfordringer du møter i etableringen av gode relasjoner til elever?