Høgskolen i Østfold

MASTEROPPGAVE

«Det er jo noen ganger jeg tenker at det ikke er nok liksom. Bare jeg er ikke nok.»

Praktisering av profesjonell kjærlighet til elever med utfordrende adferd – en kvalitativ studie.

Hans-Martin Myhrvold Basmoen

Våren 2023

LMBPED40517

Grunnskolelærerutdanningen 1-7

Fakultet for lærerutdanning og språk

Sammendrag

I denne masteroppgaven presenteres en studie om tre lærere sin forståelse av begrepet «profesjonell kjærlighet», og deres praksis i møte med elever med utfordrende adferd på barnetrinnet. Studien er basert på en kvalitativ forskning gjennom intervju med tre lærere som tidligere har arbeidet med elever med utfordrende adferd. De teoretiske perspektivene består av forskning og teorier innenfor områder som kjærlighet, anerkjennelse, klasseledelse, utfordrende elevadferd og følelser. Tidligere forskning antyder at en positiv relasjon mellom lærer og elever vil ha stor innvirkning på elevens sosiale ferdigheter og faglige muligheter (Drugli, Kløkner & Larsson, 2011).

Resultatene fra denne studien viser at kjærlighet har en sentral betydning i lærerprofesjonen, og at det kan bidra til å skape bedre relasjoner mellom lærer og elev. Lærerne forstår «profesjonell kjærlighet» som omsorg og anerkjennelse ovenfor elevene, uavhengig av deres adferd. De vektlegger elevens beste og reflekterer over hvordan de kan tilrettelegge undervisningssituasjonen for at elevene skal kunne utvikle seg optimalt. Avslutningsvis diskuteres det på bakgrunn av lærernes refleksjoner rundt mulige endringer i skolen, som kan bidra til en enklere skolehverdag for elever med utfordrende adferd.

Nøkkelord: kjærlighet, profesjonell kjærlighet, utfordrende adferd, barnetrinn, omsorg, anerkjennelse.

Abstract

This master's thesis presents a study on three teachers' understanding of the concept of «professional love» and their practices in dealing with students with challenging behaviour in primary school. The study is based on qualitative research through interviews with three teachers who have previously worked with students exhibiting challenging behaviour. The theoretical perspectives encompass research and theories whitin areas such as love, recognition, classroom management, challenging student behaviour and emotions. Previous research suggests that a positive relationship between teacher and students will have a significant impact on students' social scills and academic opportunities (Drugli, Kløkner & Larsson, 2011).

The results in this study indicate that love plays a central role in the teaching profession and can contribute to the creation of better relationships between teacher and the students. The teachers understand «professional love» as care and recognition towards the students, regardless of their behavior. They emphasize the best interests of the students and reflect on how they can create a conductive learning environment for optimal student development. Finally, based on the teachers' reflections, discusses are held regarding potential changes in the school system that could facilitate a smoother school day for students with challenging behavior.

Key words: love, professional love, challenging behavior, primary school, care, recognition.

«Kanskje kjærligheten blir enda sterkere iblant til *de* da,
for du vil så gjerne at de skal ha det bra»

Om elever med utfordrende adferd
fra en lærer

Forord

Kjære leser,

Det er med stor glede jeg endelig kan presentere min masteroppgave om profesjonell kjærlighet i lærerrollen ovenfor elever med utfordrende adferd. Denne masteroppgaven setter et endelig punktum for fem års utdanning ved Høgskolen i Østfold, avdeling Halden.

Disse fem årene har vært en svært lærerik, reflekterende, utfordrende og spennende tid som jeg ikke ville vært foruten. Spesielt igjennom praksisperiodene har jeg opplevd en betydelig personlig og faglig utvikling, ikke bare som fremtidig lærer, men også som person. Vi har fått innsikt i saker og situasjoner som har gitt oss et nytt perspektiv på skolen, og ikke minst en dyp respekt for de som arbeider i skolen. Denne innsikten vekket en sterk motivasjon i meg til å skrive en masteroppgave som fokuserer på den varmen som kanskje er aller viktigst i læreryrket, og kanskje spesielt viktig i møte med de yngste elevene – nemlig kjærligheten.

Arbeidet med denne oppgaven har vært en spennende og utfordrende reise. Jeg har lært mye om profesjonell kjærlighet, utfordrende adferd og kvalitativ forskning. I tillegg har jeg fått gleden av interessante samtaler med informantene. Jeg håper denne oppgaven vil bidra til en økt forståelse av hvordan praktisering av profesjonell kjærlighet i skolen kan virke positivt på elever med utfordrende adferd.

Til slutt vil jeg takke min veileder Hilde Sofie Fjeld for god støtte og raske svar. Jeg vil også takke mine tre informanter for at de tok seg tid i en travel lærerhverdag til et intervju. Ikke minst må jeg også takke familie, kollegaer, venner og samboer for tålmodighet og forståelse dette siste halve året med masterskriving.

Med vennlig hilsen,

Hans-Martin Myhrvold Basmoen
Mai 2023

Innholdsfortegnelse

Sammendrag ..... **I**

Abstract ..... **II**

Forord ..... **IV**

Innholdsfortegnelse ..... **V**

1.0 Innledning **1**

1.1 Aktualitet *1*

1.2 Problemstilling *2*

1.3 Hva sier skolens styringsdokumenter? *3*

1.4 Gjennomføring og metode *3*

1.5 Oppgavens oppbygging *3*

1.6 Kort oppsummering *4*

2.0 Litteraturgjennomgang **5**

2.1 Profesjonell kjærlighet *5*

2.2 Utfordrende adferd *6*

2.3 Dette prosjektets bidrag *8*

3.0 Teoretiske perspektiver **9**

3.1 Kjærlighet og profesjonell kjærlighet *9*

3.1.1 Hva er kjærlighet? 9

3.1.2 Profesjonell kjærlighet 10

3.1.3 Kjærlighet som autoritativ klasseledelse 12

3.2 Utfordrende adferd *13*

3.2.1 Hvorfor oppleves noen barn som utfordrende? 14

3.3 Honneths anerkjennelsesteori *16*

3.3.1 Kjærlighetsbasert anerkjennelse 16

3.3.2 Rettslig anerkjennelse 16

3.3.3 Sosial verdsettelse 17

3.5 Følelser i offentlig omsorgsarbeid *17*

3.6 Kort oppsummering *17*

4.0 Metode **18**

4.1 Valg av metode *18*

4.2 Spørsmålsformulering *18*

4.3 Utvalg av informanter *19*

4.4 Gjennomføring *21*

4.5 Bearbeiding av data *21*

4.6 Analysestrategi *22*

4.6.1 Hva er et godt tema? 23

4.6.2 Seks-stegs modellen 23

4.7 Etisk ansvar, reliabilitet og validitet *28*

4.7.1 Etisk ansvar 28

4.7.2 Reliabilitet 29

4.7.3 Validitet 29

4.8 Kort oppsummering *30*

5.0 Resultater **31**

5.1 Lærerens forståelse av profesjonell kjærlighet *31*

5.1.1 Begrepet «profesjonell kjærlighet» 31

5.2 Utfordringer *35*

5.2.1 Forståelse av og erfaringer med utfordrende elevadferd 35

5.2.2 Følelser knyttet til utfordrende elevadferd 36

5.3 Praktisering: Utøvelse av profesjonell kjærlighet *38*

5.3.1 Elevens beste 38

5.3.2 Føler man den samme kjærligheten ovenfor alle elever likt? 39

5.4 Praktisering: Refleksjoner omkring mulige endringer *42*

5.4.1 Mestring ved bruk av andre arenaer 42

5.4.2 Forutsetninger og skolens rammer 43

5.5 Kort oppsummering *44*

6.0 Diskusjon **46**

6.1 Lærerens forståelse av profesjonell kjærlighet *46*

6.1.1 «Norsk språk blir fattig» 47

6.1.2 Profesjonell kjærlighet i lys av Honneth sin anerkjennelsesteori 48

6.1.3 Kjærlighet blir en naturlig del av profesjonsutøvelsen 49

6.2 Utfordringer *49*
6.2.1 Utfordrende elevadferd 49
6.2.2 Er det nok tid for å kunne yte god nok kjærlighet? 51
6.4 Praktisering *53*
6.4.1 Må man føle den samme kjærligheten til alle elever likt? 53
6.4.2 Elevene trenger å få oppleve mestring og trygghet 55
6.4.3 Kan vi gjøre noe med skolens rammer? 57
6.5 Kort oppsummering *59*
7.0 Konklusjon 60
7.1 Profesjonell kjærlighet og utfordrende adferd *60*
7.2 Videre forskning *61*
8.0 Litteraturliste 62
9.0 Vedlegg 67
Vedlegg 1: Tabell- og figuroversikt *67*
Vedlegg 2: Intervjuguide *68*
Vedlegg 3: Samtykkeskjema *70*
Vedlegg 4: Meldeskjema Sikt *72*

1.0 Innledning

I dette første kapittelet vil jeg presentere bakgrunn for valg av tema til masteroppgaven min. Jeg vil gi en introduksjon til hva jeg skal undersøke og hvorfor jeg ønsker å undersøke dette, sett fra et profesjonsrettet perspektiv. Videre i denne introduksjonen vil jeg presentere problemstillingen min. Jeg vil også gi en kort beskrivelse av hvilken metode jeg har valgt å benytte og hvordan jeg skal bruke denne. Til slutt vil jeg presentere oppgavens strukturelle oppbygging.

1.1 Aktualitet

Overordnet del i Kunnskapsløftet slår fast at:

> «Læreren er avgjørende for et læringsmiljø som motiverer og bidrar til at elevene lærer og utvikler seg. Det krever at læreren viser omsorg for den enkelte elev. Det innebærer også å hjelpe elever som tar uheldige valg, ikke føler seg inkludert, eller strever med å lære det som er ønsket og forventet» (Utdanningdirektoratet, 2022a).

Det foreligger altså en forventning fra skolens styringsdokumenter om at læreren skal vise omsorg for den enkelte elev, deriblant elever som tar uheldige valg, ikke føler seg inkludert eller strever med å lære det som er ønsket. I tillegg slår Ogden (2022, s. 11) fast at utfordrende adferd deler førsteplassen, sammen med lærevansker, når det gjelder de største utfordringene i dagens skole. Dette underbygges med stadige avisoppslag som indikerer at utfordringene i klasserommet øker og øker, til lærernes store fortvilelse. Samtidig later det til at skolen får mindre ressurser og at det stadig forventes mer av foreldrene ovenfor skolen.

Som profesjonsutøver er det derfor viktig å ha en dyp forståelse av hvordan man kan skape en god relasjon til elever som kan oppleves som sosialt utfordrende på skolen. Dette er ikke bare viktig for elevenes trivsel og læring, men også for å styrke læreprofesjonen som helhet. I denne masteroppgaven har jeg derfor valgt å fokusere på temaet profesjonell kjærlighet og hvordan dette praktiseres av lærere på barneskolen i møte med elever med utfordrende adferd. Min motivasjon for å utforske dette temaet er basert på en profesjonsfaglig interesse som har utviklet seg gjennom fem års skolegang og praksis ved grunnskolelærerstudiet. Gjennom denne erfaringen har jeg observert betydningen av å praktisere kjærlighet i skolehverdagen for å styrke relasjonene mellom lærer og elev, og hvor avgjørende dette er for elevenes trivsel og

læring. Ved å belyse og undersøke dette komplekse temaet håper jeg å kunne bidra til en økt forståelse av kjærlighetens betydning i lærerrollen, samt gi nyttige perspektiver på hvordan lærere kan styrke relasjonen med elevene sine og skape en bedre skolehverdag for alle involverte parter. Formålet med denne oppgaven er derfor å oppnå innsikt i læreres forståelse og praktisering av profesjonell kjærlighet i deres daglige arbeid med utfordrende elever.

Barnevernsloven er relevant i arbeid knyttet til elever med utfordrende adferd. Den sikrer at alle barn som lever under forhold som kan skade deres helse og utvikling får nødvendig hjelp. Vi kan forstå at et barn som viser slik adferd på skolen står i fare for å skade sin egen utvikling, både faglig og sosialt. Loven skal bidra til at barn og unge møtes med trygghet, kjærlighet og forståelse (Barnevernsloven, 1992, § 1-1). Det er altså lovfestet at barn skal møtes med kjærlighet når de trenger hjelp. Dette kan vi trekke paralleller med til barn med utfordrende adferd og når de trenger veiledning, hjelp og anerkjennelse fra voksenpersoner.

Dette gir oss en føring på hvordan vi skal møte barn som av ulike årsaker viser en utfordrende adferd på skolen. Det viser seg dog at det ikke er nok å bare stave kjærlighet i lovverket, lærerne må også vite hvordan de skal praktisere den (Andersen, 2018). Ole Brumm sier det fint: «Man staver ikke kjærlighet, man føler den». Så hvordan forstår lærere kjærlighet, og viser den i møte med elever med utfordrende adferd i skolen?

1.2 Problemstilling

Kjærlighet i lærerrollen er et bredt tema og jeg har derfor valgt å avgrense det til å fokusere på å undersøke hvordan lærere på barneskolen praktiserer profesjonell kjærlighet, og da med et spesielt fokus på barn med utfordrende adferd. På bakgrunn av dette har jeg derfor valgt følgende problemstilling:

Hvordan kan vi forstå profesjonell kjærlighet og hvordan praktiseres den ovenfor elever med utfordrende adferd?

Ordet «kjærlighet» har mange betydninger og må ikke forveksles med «å elske». Andersen (2018) forklarer at kjærlighet i profesjonelle relasjoner må balanseres. Det må ikke bli for mye av den slik at den blir grenseoverskridende og distraherende, men heller ikke så lite at vi blir distanserte og følelsesløse (Andersen, 2018). Jeg tar i denne oppgaven utgangspunkt i at

kjærlighet beskriver en følelse av å være glad i noen, og at man bryr seg ved å blant annet vise omsorg.

1.3 Hva sier skolens styringsdokumenter?

Med unntak av «nestekjærlighet» er ikke begrepet «kjærlighet» nevnt i opplæringsloven og LK20. Selv om begrepet kjærlighet ikke er nevnt eksplisitt, kan det argumenteres for at begrepet er en viktig del av den profesjonelle praksisen til lærere, spesielt når det gjelder å arbeide med utfordrende elevadferd. I Overordnet del om menneskeverdet fra Utdanningsdirektoratet (2023a) står det at «når lærere viser omsorg for elevene og ser den enkelte, anerkjennes menneskeverdet som en grunnleggende verdi for skolen og samfunnet». Her kommer anerkjennelse inn som en vesentlig del av skolens grunnleggende verdi, og det kommer til syne at det er ønskelig med en lærer som anerkjenner elevene. Dette kan knyttes direkte til at relasjonen mellom elev og lærer er preget av kjærlighet, da kjærlighet også innebærer å anerkjenne og verdsette den andre personen.

1.4 Gjennomføring og metode

For å kunne undersøke problemstillingen grundig var det viktig for meg å samle inn nære og utfyllende svar fra informantene. Jeg ønsket også muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål underveis for å få mer innsikt. Derfor valgte jeg å bruke en kvalitativ metode, og endte opp med å bruke intervju som min datainnsamlingsmetode. Ved å intervjue tre lærere om deres erfaringer og refleksjoner rundt praktisering av profesjonell kjærlighet, med spesielt fokus på barn med utfordrende adferd, kunne jeg samle tilstrekkelig med informasjon for å besvare problemstillingen min.

1.5 Oppgavens oppbygging

Oppgaven min er strukturert på følgende måte: Jeg starter med å presentere relevant teori og tidligere forskning som utgjør det teoretiske rammeverket for tematikken jeg har valgt å utforske. Deretter vil jeg gå nærmere inn på både valg og gjennomføring av metoden min, som var intervju. Videre vil jeg presentere resultatet jeg fikk fra intervjuene og knytte disse opp mot det teoretiske rammeverket og den tidligere forskningen i en diskusjonsdel. Til slutt vil jeg trekke en konklusjon basert på funnene mine og diskusjonen, med håp om at det kan bidra til økt forståelse av profesjonell kjærlighet i læreryrket.

1.6 Kort oppsummering

I dette innledende kapittelet har jeg presentert bakgrunnen og formålet med min masteroppgave. Jeg har belyst problemstillingen, hvilken plass skolen har i dette og mine tanker for gjennomføring og metode. Videre vil jeg i neste kapittel belyse studiens teoretiske perspektiver som primært omhandler profesjonell kjærlighet og utfordrende elevadferd.

2.0 Litteraturgjennomgang

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for tidligere forskning på de to hovedtemaene mine i denne oppgaven; profesjonell kjærlighet og utfordrende adferd. Ettersom jeg har funnet lite forskning på profesjonell kjærlighet nasjonalt, har jeg valgt å slå sammen norsk og internasjonal forskning på feltet for å kunne danne et bredere forskningsbilde. Jeg har valgt å bruke noen nyere masteroppgaver i min litteraturgjennomgang, da det finnes lite nasjonal forskning på området som ikke er masteroppgaver. De utvalgte forskningsprosjektene består av Shih (2022), Thrana (2014), Frøkedal (2017), Lia (2022), Finsæther (2022) og Wirsching (2014). Jeg vil bruke disse forskningsprosjektene som bakgrunn når jeg drøfter mine egne funn for å blant annet se på likheter og ulikheter.

2.1 Profesjonell kjærlighet

Yi-Huang Shih (2022) har forsket på kjærlighetsbaserte forhold mellom lærere og elever i deres tidlige skolegang. Han mener at kjærlighet er ytterst nødvendig og spesielt i de første årene på skolen. Shih (2022) presenterer hvordan kjærlighetsbaserte forhold kan utvikle seg mellom en barneskolelærer og elev. Artikkelen retter fokuset mot kjærlighet som en av de fundamentale filosofiske pilarene i utdanning og opplæring. Videre forsøker Shih (2022) å definere ordet «love» eller «kjærlighet», og henviser til den vestlige tradisjonen med å dele kjærlighet inn i fire kategorier: Seksuell kjærlighet, spirituell kjærlighet, vennskapskjærlighet og agape eller kjærlighet for andre. Shih (2022) kommer også med flere forslag til metoder for å utvikle et kjærlighetsbasert forhold mellom lærer og elever. Viktigheten av kjærlighet som en av grunnpilarene i utdanning er interessant og noe jeg vil ta med meg videre i min forskning til denne oppgaven.

Hilde Maria Thrana (2014) sin artikkel om hvordan kjærlighet kan brukes som en anerkjennelsesrelasjon i arbeid med utsatt ungdom er relevant. Selv om artikkelen primært er rettet mot utsatt ungdom kan vi trekke flere paralleller fra denne til barnetrinnet. Artikkelen baserer seg på Axel Honneths (2007) teori om anerkjennelse der kjærligheten kan forstås som et fundament for utvikling av både identitet og selvtillit hos elevene. Thrana (2014) påpeker at det er tydelig at bekymringen om at kjærligheten kan bidra til å svekke profesjonaliteten hos lærere bygger på en forståelse av kjærlighet som en «foreldre-kjærlighet». En slik «forelde-kjærlighet» beskriver Thrana (2014) at indikerer en emosjonell tilknytning mellom

sosialarbeideren og den unge, og spesifiserer at dette vil være vanskelig å kunne kreve av den profesjonelle utøveren. Hun nevner videre at hvis vi forstår kjærlighet som nestekjærlighet og benytter Honneths teori om anerkjennelse, vil vi kunne få et nytt perspektiv på hvordan kjærlighet både forstås og utøves i profesjonell praksis.

Nina L. Frøkedal (2017) skriver i sin masteravhandling om når kjærlighet og profesjonalitet møtes, og om kjærlighetens uttrykk, dilemma og utfordringer i møte med pedagogisk praksis. Frøkdal (2017) skriver at kjærlighet kommer til uttrykk i de menneskelige møtene i pedagogisk praksis, men at den krever en spesiell type oppmerksomhet for at kjærligheten skal bli mulig i dette møtet. Hun refererer også til Luijpen (1960) og fremhever at kjærlighet ikke kan reduseres til en teori eller metode, fordi den da vil miste mange av sine muligheter og nyanser. Hun påpeker at kjærlighet rett og slett er en nødvendighet for at tillit skal kunne oppstå (Frøkedal, 2017). Det vises også til Stortingsmelding nr. 16 «… og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring» (St.meld. nr. 16., 2006-2007, s. 10). Her fant Frøkedal blant annet ut at ordet «læring» brukes hyppig igjennom hele Stortingsmeldingen, nærmere bestemt hele 1091 ganger. Begrepet «omsorg» brukes kun 20 ganger, mens ordet «kjærlighet» forkommer ikke i det hele tatt. Frøkedal stiller så spørsmål om tidlig innsats for barn og unge handler mest om læring, og ikke nødvendigvis andre problemer elevene har i livet sitt.

2.2 Utfordrende adferd

Katrine Sandsdalen Lia (2022) har forsket på hvordan man bør møte utfordrende adferd i skolen og har i den forbindelse analysert tre handlingsplaner i grunnskolen. Hun definerer utfordrende adferd som «en type adferd som forstyrrer omgivelsene rundt, i form av uro, opposisjon og at den bryter med det som er forventet av den enkelte» (Lia, 2022, s. 59). Hun forklarer videre at slik adferd hemmer elevens muligheter for læring og utvikling, og i ytterste fall kan gi eleven nedsatt funksjonsevne. Et funn fra Lia (2022) viser at en autoritativ klasseledelse er den mest hensiktsmessige metoden når man har elever med utfordrende adferd i klassen. Altså en klasseledelse som bunner i varme og kontroll. Hun peker på at barn lærer verdier og holdninger gjennom sine rollemodeller, og at de adopterer både forventninger, verdier og standarder når de har en god og støttende relasjon til de voksne rundt (Lia, 2022, s. 14). Hun fremhever at den autoritative klasseledelsesstilen støttes i forskningsmiljøet og henviser til Pellerin (2005) sin forskning om at skoler som arbeider etter det autoritative prinsippet, har best resultater på elevers motivasjon – noe som taler for

metoden (Lia, 2022, s. 15). Videre forklarer Lia at det er viktig å vektlegge relasjonsbygging gjennom å få eleven til å føle trygghet, tydelighet og forutsigbarhet fra de voksne personene rundt. Et annet funn fra Lia peker på at det trengs en sirkulær adferdsforståelse for å kunne håndtere utfordrende adferd. Hun mener at når man benytter en sirkulær adferdsforståelse, kan man se på hva som kan endres i konteksten rundt for å bryte den onde sirkelen av adferd. Fokuset skal ikke ligge på å finne en å legge skylden på, eller å finne et offer. Det skal heller ikke ligge på å finne en årsak-virkning-forståelse, eller en begynnelse og en slutt. Fokuset blir altså isteden tatt vekk fra eleven som enkeltperson og rettes mot systemet rundt (Lia, 2022, s. 47). Lia (2022) sine refleksjoner og konklusjoner rundt hvordan man bør møte utfordrende adferd i skolen er noe jeg vil ta med meg når jeg skal drøfte resultatene fra intervjuene i denne oppgaven.

Kristine Finsæther (2022) sin artikkel om å benytte skolen som et regulerende miljø for elever med utfordrende adferd forsøker å gi svar på ulike måter man bør møte elevene på. Hun presiserer at det finnes bedre måter enn irettesettelser, fjerning av goder eller andre adferdskorrigerende tiltak. Finsæther slår fast at barn som lærer selvregulering tidlig, klarer seg bedre senere i livet. Et av funnene til Finsæther (2022) var at kjennskap til begreper som traumebevisst, omsorg, selvregulering og toleransevindu kan føre til at lærere blir bedre til å forstå elevene innenfra og reflektere rundt egen rolle i undervisningssammenheng. Hun presiserer at slike forståelsesrammer tar utgangspunkt i at barnet gjør det bra hvis de kan og at samspillsferdighetene deres utvikles i relasjon til omgivelsene rundt. Videre skriver Finsæther (2022) at gode relasjoner mellom barn og voksne i skolen gjør at barn opplever færre situasjoner som kan føles overveldende og dermed utløse utfordrende adferd. Hun legger også til at reguleringsstøtte er bra for alle barn, også de som ikke har reguleringsvansker. Finsæther er også inne på hva som kan endres i skolens rammer og nevner at kompetanseheving, selv i form av kortvarige tiltak, kan gi effekt på endring av praksis. Et kurs er et eksempel på slike tiltak og bidrar til kompetanseheving. Finsæther (2022) legger avslutningsvis til at for å lykkes i slik arbeid må det frigjøres tilstrekkelig med tid for lærerne. Skolen må også ha nok lærere, spesialpedagoger og eventuelt andre ansatte i klasserommet, og kompetanseheving må ikke minst være godt forankret hos skoleledelsen og skoleeier.

Anna Wirsching (2014) har i sin masteravhandling forsket på bruk av pedagogisk skjønn i møte med barn med utfordrede adferd og i den anledning intervjuet lærere. Hun presenterer funn fra flere ulike perspektiver på utfordrende adferd. Det første perspektivene var

forståelsen om at barn utfordrer fordi de ikke får tilfredsstilt sine individuelle behov, og at det er et stort problem i skolen at det ikke er rammer og tid nok til å kunne dekke alles behov. Her følte lærerne seg ansvarlig og brukte tid på å reflektere rundt hvordan de kunne handle annerledes i møte med utfordrende adferd. Det først perspektivet var forståelsen om at utfordrende adferd kommer frem hos barnet fordi det ønsker oppmerksomhet. I det andre perspektivet forsøkte lærerne å overse det utfordrende barnet og heller ta hensyn til resten av elevgruppen. Wirsching diskuterte rundt forskjellene i oppfatningene hos personalgruppen. I det første perspektivet var lærerne opptatt av å ivareta det enkelte, utfordrende barnet selv om det kunne skje på bekostning av de andre barna. Deres argument for dette var at barnet som utfordrer har størst behov for deres omsorg og handling der og da (Wirsching, 2014). I det andre perspektivet forsøkte lærerne å overse det utfordrende barnet og heller fokusere på de øvrige i elevgruppen. Videre i forskningen snakker Wirsching om at lærerne var svært opptatt av å tilrettelegge for gode relasjoner gjennom å blant annet vise omsorg og forståelse. De påpeker også at barn er forskjellige individer som ikke tar alt på samme måte, og at tilstedeværelse hos lærere er viktig for å kunne fange opp barns signaler (Wirsching, 2014).

2.3 Dette prosjektets bidrag

Det finnes noe forskning på profesjonell kjærlighet og utfordrende adferd som separate temaer internasjonalt sett, men det meste er kun på et av temaene og ikke begge sett sammen. I denne oppgaven ønsker jeg å bidra med å knytte forståelsen og sammenhengen mellom praktisering av profesjonell kjærlighet og utfordrende arbeid. Jeg har funnet lite forskning på temaet nasjonalt, derfor ønsker jeg å bidra til å øke forskning om profesjonell kjærlighet på et nasjonalt nivå.

3.0 Teoretiske perspektiver

I dette kapittelet vil jeg presentere relevante teoretiske perspektiver som er knyttet til mitt forskningstema kjærlighet i lærerprofesjonen. Jeg vil starte med å definere begrepet kjærlighet og profesjonell kjærlighet og hvordan dette kan forstås i lærerrollen. Deretter vil jeg se nærmere på utfordrende adferd og hvordan dette kan påvirke lærer-elev relasjonen, før jeg tar for meg Honneths anerkjennelsesteori og dens relevans for forståelse av kjærlighet i lærerprofesjonen. Avslutningsvis vil jeg se på hvordan følelser spiller en rolle i offentlig omsorgsarbeid, og hvordan dette kan påvirke lærerens evne til å utøve profesjonell kjærlighet.

3.1 Kjærlighet og profesjonell kjærlighet

Begrepene kjærlighet og profesjonell kjærlighet ser ut til å ha begrenset bruk i skolesammenheng. Likevel finner vi referanser til disse begrepene i teorier som vektlegger betydningen av kjærlighet i lærer-elev-relasjoner. Flere teoretikere har også fremhevet betydningen av kjærlighet i denne konteksten. I dette delkapittelet vil jeg presentere teoretiske perspektiver knyttet til disse begrepene og forsøke å belyse deres relevans i skolesammenheng.

3.1.1 Hva er kjærlighet?

Kjærlighet er et ord av flere oppfatninger, men som ofte får en innskrenket betydning som de utelukkende romantiske, seksuelle og intime relasjonene (Honneth, 2007, s. 104). I denne teksten vil jeg derimot forstå begrepet kjærlighet etter Mead (1973) og Hegel (1970) sin definisjon som Honneth (2007) beskriver; at kjærlighet er noe mer enn et rent seksuelt forhold mellom to mennesker. Det skal nevnes at den opprinnelige definisjonen fra Mead (1973) og Hegel (1970) eksplisitt definerer det seksuelle forholdet til å være mellom en mann og en kvinne, men av moderne natur har jeg valgt å endre dette til forholdet mellom to mennesker. Hegel (1970) uttrykker at kjærligheten utgjør det første nivået av en gjensidig anerkjennelse fordi «subjektene her bekrefter hverandre gjensidig i sin konkrete behovsnatur og dermed anerkjenner hverandre som behovsvesener». (Hegel, 1970). Det vil si at subjektene, eller partene, viser gjennom kjærlighet at de anerkjenner hverandres behov. Videre fremlegger Hegel (1970) at «i den gjensidige erfaringen av kjærlig hengivenhet innser begge subjektene at de er avhengig av hverandre med hensyn til deres behov». Her kan det trekkes paralleller til skolehverdagen. Syv-åringen i klasserommet er avhengig av læreren sin for å kunne lære, i

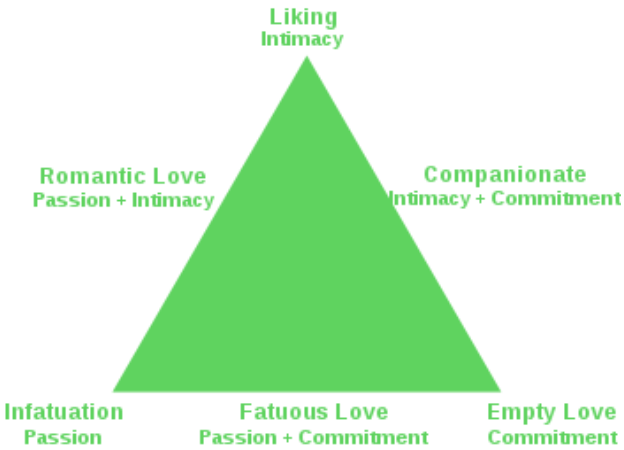
likhet med at læreren er avhengig av syv-åringen for å kunne lære bort og fullføre oppgaven og jobben sin. Schibbyes (2009) forståelse av anerkjennelse bygger også på Hegels dialektikk, som eksplisitt understreket betydningen og viktigheten av det å kunne ta utgangspunkt i andres perspektiv, sette seg inn i andres subjektive opplevelser og dermed kunne bekrefte og verdsette den andre (Moen, 2016, s. 64). Dette kan vi definere som en anerkjennende lærer, som vi kan trekke paralleller med til en kjærlig lærer. En slik lærer vil være villig til å være åpen, la seg berøre og involvere med elevene (Moen, 2016, s. 64). Hvis vi nå trekker linjer tilbake til Hegels (1970) uttrykkelse, vil vi forstå at eleven, ved å ha en anerkjennende lærer, vil oppleve å bli sett og hørt. På den andre siden vil læreren kunne oppleve økte muligheter til å forstå elevene og videre kunne støtte de i læringsprosessene fremover (Moen, 2016, s. 64). De får altså gjensidig oppfylte behov, som igjen kan danne kjærlighet i relasjonen mellom dem og dermed legge grunnlaget for en god relasjon.

3.1.2 Profesjonell kjærlighet

Begrepet profesjonalitet blir ofte brukt for å beskrive visse kvaliteter knyttet til hvordan man ønsker et arbeid utført (Molander & Terrum, 2008). Vi kan dermed forstå at profesjonell kjærlighet sier noe om hvordan vi ønsker at kjærligheten skal bli utøvet i en profesjonell setting. Det finnes flere ulike forståelser av begrepet profesjonalitet. Evetts (2003; 2013) har forsøkt å dele forståelsen av profesjonalitet i to grupper og skiller således mellom «professionalism from above» og «professionalism from within». Betydningen av de to ligger litt i ordet, hvor «professionalism from above» i hovedsak handler om myndigheters og arbeidsgivers styring av profesjonsutøvernes arbeid. «Professionalism from within» handler i større grad om en yrkesgruppe som selv ønsker å løfte seg mot profesjonsstatusen og dermed etablere en relativ autonomi i yrkesutøvelsen sin (Evetts 2003; 2013). I følge Evetts (2003; 2013) kan det tyde på at «professionalism from within» fremstår som den genuine formen for profesjonalisering, da det er profesjonsutøverne som selv ønsker denne endringen. «Professionalism from above» kan ifølge Evetts (2003; 2013) forstås som en deprofesjonalisering da pålegget kommer fra et annet hold enn de som faktisk utøver profesjonaliteten, altså «ovenfra».

Psykolog Robert Sternberg (1987) sin trekantteori om kjærlighet inneholder tre komponenter. Disse tre komponentene er lidenskap, intimitet og forpliktelse. Sternberg (1987) mener at disse tre faktorene bør være til stede for at en god og kjærlig relasjon skal kunne finne sted.

Sett i lys av profesjonell kjærlighet kan vi forstå lidenskap som lærerens engasjement og interesse for å arbeide med elever med utfordrende adferd, og deres evne til å oppleve glede og tilfredshet når de lykkes med å hjelpe elevene. Intimitet kan vi forstå som lærerens evne til å etablere emosjonelle bånd med elevene, for eksempel da ved å vise empati og medfølelse, eller ved å være en stabil og trygg voksen som elevene kan stole på. Forpliktelsen kan vi forstå som lærerens beslutelse om å fortsette å arbeide med elevene, selv når det er utfordrende og krevende, i tillegg til at de gjør alt de kan for å hjelpe elevene til å nå sitt fulle potensial (Sternberg, 1987).



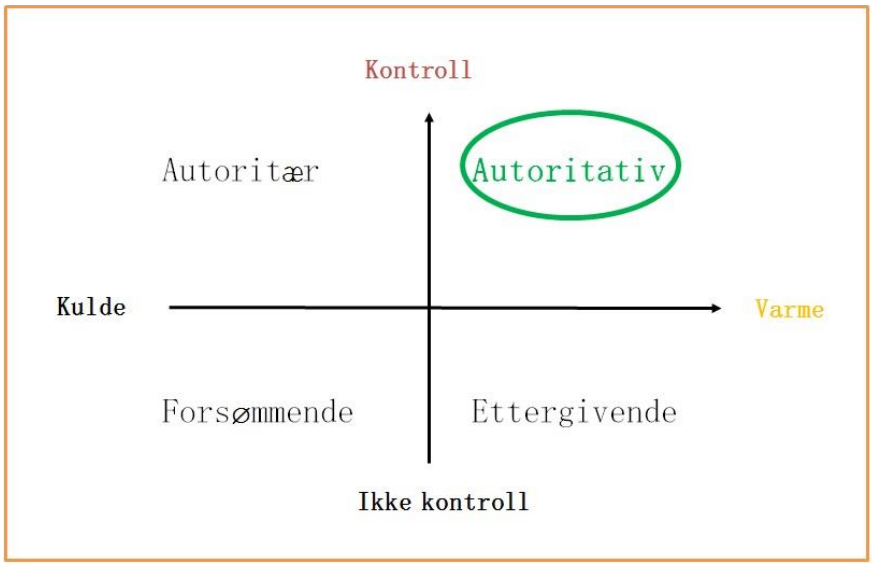
Figur 1: Sternberg (1987) trekantteori

Det menes at profesjonell omsorg kan defineres som omsorg. Pape (2001, s. 73) kjennetegner omsorg slik: «Tegn på god omsorg er at barnet sitter igjen med en følelse av at læreren forstår og respekterer det, til tross for at han er sint fordi barnet handlet som det gjorde». Pape (2001, s. 74) forklarer at det å skulle gi alle barn like god omsorg, ofte innebærer å behandle barna ulikt. Det handler om å føle seg ansvarlig for å skulle gi alle barn like god omsorg, og at like god omsorg nødvendigvis ikke er det samme som lik omsorg. Hun påpeker at alle barn er forskjellige og ofte har svært ulike omsorgsbehov. Dette omsorgsbehovet kan også endre seg i tråd med livshendelser som familieforøkning, skilsmisse og dødsfall (Pape, 2001, s. 75). Videre forklarer hun at selvkontroll hos elever er en forutsetning for et godt klassemiljø, og at det handler om å kunne styre aggresjon og sinne, og å finne måter å reagere på som ikke er til skade for en selv eller andre rundt (Pape, 2001, s. 105). Myhre (1994, s. 261) forklarer at et sinneutbrudd ofte er ubehagelig for de rundt, men også ved mange tilfeller svært pinlig for den som «eksploderer». Det er derfor viktig at vi som voksne forsøker å veilede barna til å finne andre måter å avreagere på. Det skal nevnes at barn skal ha sin fulle rett til å reagere

med sinne når de opplever å bli provosert, såret og lignende. Vi voksne bør derfor vise forståelse for at følelser som sinne kan komme frem hos barnet, men at de må ta avstand fra måten følelsene kommer til uttrykk på – som for eksempel å «eksplodere av sinne» (Pape, 2001, s. 106).

3.1.3 Kjærlighet som autoritativ klasseledelse

Kjærlighet er et sterkt verktøy som kan sees i sammenheng med en autoritativ klasseledelsesform. Klasseledelse handler i all hovedsak om hvordan lærere leder undervisningen og klassen i klasserommet. Ogden (2022, s. 119) definerer klasseledelse som «Retningslinjer for hvordan lærere og elever sammen skaper produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter samtidig som de bidrar til et trygt og inkluderende læringsmiljø». Det forventes at læreren gjennom klasseledelse skal ha blikk for den enkelte elev samtidig som de har et godt overblikk over klassen. Dette gjelder både det sosiale og faglige i klassens fellesskap. God klasseledelse kjennetegnes av struktur, rutine og kultur (Ogden, 2022, s. 19). I tillegg er relasjoner, samspill og samarbeid viktig for å kunne gjøre god klasseledelse mulig. Det er helt essensielt at lærere kan håndtere en klasse for å lykkes i profesjonsarbeidet sitt (Utdanningsdirektoratet, 2020). Med årene har klasseledelsesbegrepet fått et bredere og mer komplekst innhold enn tidligere. I «gamledager» handlet klasseledelse om å holde disiplin, mens det i dag skal bidra til sosial inkludering, et trygt læringsmiljø og økt trivsel (Ogden, 2022). Det gjør det kanskje mer komplisert å være lærer i dagens skole, enn hva det var tidligere. Vi kategoriserer klasseledelse etter fire ulike dimensjoner. Disse omtales som autoritær, autoritativ, forsømmende og ettergivende (Nordahl, 2012). Kategoriseringen illustreres med to akser; kontroll/ikke kontroll og varme/kulde. Autoritativ beskrives som en type klasseledelse hvor læreren viser varme og samtidig innehar kontroll. På den andre siden av skalaen kjennetegnes den forsømmende stilen ved at man er kald, utydelig og har lite kontroll (Moen & Moen, 2020). Det er altså den autoritative klasseledelsesstilen som er idealet, og det er den stilen vi kan trekke paralleller til med utøvelse av kjærlighet. Da viser læreren varme og kontroll.



Figur 2: Ulike dimensjoner av klasseledelse (Nordahl, 2012)

«Trygge læringsmiljøer utvikles og opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne, i samarbeid med elevene» (Utdanningsdirektoratet, 2023c). Det er derfor viktig at de voksne i klassen, altså lærerne, legger gode rammer ved hjelp av en hensiktsmessig klasseledelsesstil. I tillegg er det viktig at både lærere og elever samarbeider for å kunne opprettholde denne og bidrar med sitt. Det er helt essensielt at elevene er med på laget når man skal skape et godt klassemiljø. Furrer & Skinner (2003) legger også frem at elevenes opplevelse av tilhørighet til læreren og klassen påvirker deres glede og vilje til å jobbe med faglige utfordringer. Vi kan derfor si at følelsen av tilhørighet til både lærer og klassen er viktig for elevenes læringsprosess. Brun & Thuen (1999) har også gjort funn på at det er en sterk sammenheng mellom grad av emosjonell støtte i lærer-elev-relasjonen og grad av akademisk støtte (tilpasset opplæring), strukturell støtte (klasseromsledelse), relevans (elevenes interesser og erfaringer) og medvirkning (elevmedvirkning, deltagelse og innflytelse). Dette viser viktigheten av en god elev-lærer relasjon, og at denne relasjonen kan gi ringvirkninger til andre områder ved skolen. Wium (2018) konkluderer også i sin forskning med at den profesjonelle kjærligheten er vesentlig i skolen og at «den profesjonelle kjærligheten er litt lik foreldrekjærligheten, men litt mer distansert» (Wium, 2018, s. 87).

3.2 Utfordrende adferd

I dette underkapittelet vil jeg presentere perspektiver som er relevante for å forstå utfordrende adferd hos elever og hvordan lærere kan håndtere dette i sin praksis. Jeg vil diskutere ulike

teorier og tilnærminger som kan bidra til å øke forståelsen for hva som ligger bak utfordrende adferd, og hvilke tilnærminger som kan være hensiktsmessige for å møte dette på en konstruktiv måte.

3.2.1 Hvorfor oppleves noen barn som utfordrende?

Kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elever viser en klar sammenheng med elevenes psykiske helse, og elever med ulike former for psykiske vansker har ofte mer negative relasjoner til sine lærere enn andre (Drugli, Kløkner & Larsson, 2011; Murray & Murray, 2004). Psykiske vansker er et stort tema som omfavner mye og deles hovedsakelig inn i to underkategorier; internaliserte vansker og adferdsvansker. Internaliserte vansker handler ofte om de elevene som er stille, innesluttet og ikke fysisk påvirker omgivelsene rundt. I denne oppgaven ønsker jeg derimot å rette fokuset mot de vanskene som ofte går utover omgivelsene rundt, altså adferdsvanskene. Elever med adferdsvansker blir ofte omtalt som elever med utfordrende adferd, altså adferd som er utfordrende for skolen, læreren, medelever og ofte også eleven selv. Noen av disse elevene har moderate vansker, mens andre har faktisk stilte diagnoser som ADHD, trasslidelser og adferdsforstyrrelser (Drugli, 2012, s. 82). Spesielt i slike tilfeller er det viktig å være i samråd med kunnskapsfulle ledd som for eksempel Barne- og ungdomspsykiatrien (BUP) og Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). Disse leddene skal kunne bidra med informasjon og veiledning rundt ulike vansker, både til lærer, elev og foreldre. I en egen studie viser det seg dog at de fleste lærere opplevde å få svært lite konkret støtte og veiledning fra både BUP og PPT, spesielt når det gjaldt utfordringer knyttet til elever med store psykiske vansker (Drugli, Clifford & Larsson, 2008). Drugli (2012, s. 79) påpeker at det ofte er slik at lærerne ikke har nok kunnskap om elevens vansker til å kunne forstå elevens faktiske behov.

En studie fra 2010 som fulgte en gruppe barn i alderen 5 til 12 år, viser at barn med utfordrende adferd i stor grad påvirker lærernes innsats i klassen. Blant annet ved at de tar mye av tiden og oppmerksomheten deres (Houts et al., 2010). Grunnen til at det lett oppstår problemer i relasjonen mellom elever med utfordrende adferd og lærere, er at disse elevene utøver mye forstyrrende og generelt negativ adferd i klassen, som lett vekker irritasjon og sinne hos lærer, men også hos medelever (Drugli, 2012, s. 82). En slik adferd går altså ikke kun utover lærerens arbeid, men også svært ofte medelever i form av forstyrrelser og ødeleggelse. Drugli (2012, s. 82) forklarer at «disse elevene gjør ikke det de skal, de

forstyrrer, vandrer rundt, kan vise åpenlys trass mot læreren, ødelegge for andre elever og så videre». Det er ikke vanskelig å se for seg at slik adferd kan være svært irriterende i både korte, men også ikke minst over lengre perioder. Slik utfordrende adferd kan føre til det som i Gerald Pattersons teori omtales som et negativt samspill mellom lærer og elev (Arnesen, Ogden & Sørlie, 2006). Begge parter kan nærmest bli tvunget inn i et negativt samspill hvor eleven gjør noe som bryter med regler og rutiner, og læreren da er nødt til å reagere på dette – ofte med en negativ reaksjon eller irettesettelse mot eleven. Ofte er adferden til elever med utfordrende adferd utagerende og går utover andre, noe som gjør at læreren aktivt må forholde seg til det eleven gjør. I mange tilfeller kan ikke adferden overses, og må gjerne stoppes før noe går veldig galt, for eksempel ved at det går utover elever, andre lærere eller skolens inventar (Drugli, 2012, s. 83). Ifølge Pattersons teori bunner barnets fortsettende adferd i de voksnes adferd og væremåte. Det er derfor nødvendig at det er den voksne sitt ansvar å ta ansvar for å endre sin adferd ovenfor eleven, ofte ved å forsøke å være mer i forkant av den uønskede adferden hos eleven. Houts et al., (2010) sin studie slo fast at man så langt det er mulig bør unngå å ha flere elever med utfordrende adferd i samme klasserom, og at lærere generelt sett bør inneha god kompetanse på området når det gjelder forebygging og reduksjon av elevers adferdsvansker. Dette for å kunne skape gode læringsmuligheter for alle elevene i klassen, også de som har utfordrende adferd.

Beamen & Wheldall (2000) påpeker at det generelt sett er slik at elever med utfordrende adferd ofte får mye oppmerksomhet fra lærere, men at det er stor fare for at den er av negativ art. Ofte får disse elevene lite positiv oppmerksomhet. Det vil summert sett si at disse elevene i løpet av en skoledag gjerne vil få mange negative og få positive interaksjoner med læreren sin, noe som vil agere enda mer negativt på elevens adferd. En observasjonsstudie fra Webster-Stratton (2005) viser at lærere ofte tror de er mer støttende ovenfor elever enn de faktisk er. Funn fra Drugli, Kløkner & Larsson (2011) sin studie viser at det er en signifikant sammenheng mellom en positiv lærer-elev-relasjon og barns sosiale ferdigheter. Studien antyder at en god relasjon mellom lærer og elev kan bidra til å styrke barns sosiale ferdigheter og dermed også deres trivsel og læring i skolen. Det er viktig å være klar over at det nødvendigvis ikke alltid er adferden som vedlikeholder en negativ relasjon, men også at forventningen om adferden kan påvirke dette (Drugli, 2012, s. 86). Hvis en som lærer nesten utelukkende har hatt negative interaksjoner med en elev, vil man ofte automatisk nærmest forvente at interaksjonen neste gang vil være av tilsvarende negativitet. Denne tankegangen kan bidra til at man ser seg blind på situasjoner rundt denne eleven som normalt sett ikke ville

vært så negative. Dette er i alles favør å forsøke å unngå. Derfor er det viktig å forsøke å aktivt redusere elevers utfordrende adferd tidlig i skolegangen. Noen eksempler på strategier til dette kan være ekstra voksentetthet i de første skoleårene, samt tidlig og god relasjonsbygging.

3.3 Honneths anerkjennelsesteori

Axel Honneth (2007) sin annerkjennelsesteori er sentral i forskning som omhandler relasjoner og kjærlighet til elever. I dette delkapittelet vil jeg presentere Honneths syn på anerkjennelse som teori og hvordan denne kan relateres til elevers kjærlighet og omsorg. Honneths anerkjennelsesteori er bygd opp av tre deler: kjærlighetsbasert anerkjennelse, rettslig anerkjennelse og sosial verdsettelse. Disse vil jeg nå presentere.

3.3.1 Kjærlighetsbasert anerkjennelse

Den første formen for anerkjennelse i Honneth sin anerkjennelsesteori er kjærlighet (Honneth, 2007, s. 104). Denne anerkjennelsesformen er ifølge Honneth (2007) primær og praktiseres gjerne innenfor familiens intimsfære, men kan også praktiseres i andre sfærer, som for eksempel skolen. Anerkjennelse i formen kjærlighet omtaler Honneth også som en slags omsorg (Honneth, 2007, s. 104). Han peker på at behovet for denne formen for kjærlighet er ufravikelig for alle mennesker og noe man er avhengig av å få fra andre.

3.3.2 Rettslig anerkjennelse

Den andre formen i Honneths (2007) anerkjennelsesteori er rettslig anerkjennelse (Honneth, 2007, s. 116). Rettslig anerkjennelse fokuserer på verdsettelsen av individets rettigheter og friheter (Honneth, 2007, s. 119). Honneths (2007) teori fremhever viktigheten av at individer anerkjennes som likeverdige medlemmer av samfunnet og at denne anerkjennelsen gir dem muligheten til å uttrykke seg fritt og delta aktivt i samfunnet. Når det gjelder profesjonell kjærlighet og utfordrende elevadferd kan rettslig anerkjennelse manifestere seg gjennom skolens plikt til å beskytte elevenes rettigheter og sikkerhet, samtidig som elevene også har en plikt til å følge skolens regler og normer.

3.3.3 Sosial verdsettelse

Den tredje og siste anerkjennelsesformen omhandler anerkjennelse som solidaritet (Honneth, 2007, s. 130). Honneth (2007) omtaler solidaritetsbasert anerkjennelse som verdsettelse av ytelse, altså det en person yter som bidrag til et fellesskap, som fellesskapet kan velge å verdsette ved å da anerkjenne bidragsyteren. Honneths (2007) teori forstår verdsettelse i vid forstand, og at den innebærer at alle mennesker i høyest mulig grad skal kunne anerkjennes i samfunnet. Det vil si at alle mennesker skal kunne sees på som en reell ressurs, eller eventuelt en potensiell ressurs, for samfunnet. Det vil si at man skal se mulighetene i individet og hva det kan bidra med i for eksempel klasserommet og samfunnet videre.

3.5 Følelser i offentlig omsorgsarbeid

Idealet innen relasjons- og omsorgsprofesjoner kan sies at disse skal være følelsesnøytrale. Hvis man dog spør en lærer vil man ofte få til svar at det nærmest er umulig i arbeid hvor nære relasjoner skapes. Ifølge Wium (2020, s. 33-34) uttrykkes det gjennom en faglig diskurs at det er uprofesjonelt å skulle for eksempel «involvere seg personlig», «ta med arbeidet hjem» eller å «glemme den profesjonelle distansen». I uttrykket den *profesjonelle lærer* ligger også forståelsen av at man ikke skal la relasjons- og omsorgsarbeidet styres av personlige følelser og behov. Det foreligger også ofte en forventning om at de følelser som den profesjonelle læreren viser er av overliggende positiv art, som for eksempel å vise glede og engasjement ovenfor elevene (Bech, 2014, s. 116-117). Vi glemmer ofte at mennesker er kompliserte skapninger, og at det å skulle skille egne følelser fra det fornuftige ikke alltid er like lett. Ofte så forventes det at det skal være mulig for profesjonelle omsorgsarbeidere, som for eksempel lærere, å skulle kunne tilsidesette sine egne følelser så de ikke virker inn på profesjonsutøvelsen (Bech, 2014, s. 118). En tidligere forskningsstudie gjennomført av Thrana (2015) viser at følelser er viktig i arbeid der en jobber med mennesker. Studiene viste blant annet at de fleste ansatte i barnevernet viste kjærlighet og følelser gjennom anerkjennelse og utholdenhet i relasjonene med barna.

3.6 Kort oppsummering

I dette kapittelet har jeg belyst de teoretiske perspektivene og rammeverkene som jeg vil basere denne oppgaven på. De teoretiske perspektivene er basert på tematikken og de funn som jeg gjorde gjennom intervjuer med informantene. Jeg har gått i dybden på begrepet

profesjonell kjærlighet og utfordrende adferd, som er mine to hovedtemaer i denne oppgaven. Jeg har beskrevet både ønskede og uønskede sider ved den profesjonelle kjærligheten og lagt frem en forståelse av utfordrende adferd. I neste kapittel vil jeg beskrive de ulike sidene ved datainnsamlingsprosessen som har blitt gjennomført for å få svar på problemstillingen.

4.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg presentere og begrunne mitt valg av metode. Jeg vil også legge frem hvordan jeg har arbeidet med utforming av spørsmål og utvalg av informanter som jeg tenker kan hjelpe med å gi forskningen min et godt fundament for videre drøfting og refleksjon. Videre vil jeg presentere hvordan jeg har bearbeidet dataen og drøfte etisk ansvar, reliabilitet og validitet knyttet til metodevalget og datainnsamlingen.

4.1 Valg av metode

Vi kan tenke oss at kvantitativ forskning ofte går i bredden og kvalitativ forskning går i dybden (Hjerm & Lindgren, 2011, s. 22). I denne oppgaven ønsker jeg å gå i dybden, og har derfor valgt å bruke en fenomenologisk tilnærming til oppgaven min gjennom den kvalitative formen semistrukturert intervju. Et semistrukturert intervju vil gi rom for fleksibilitet og oppfølgingsspørsmål, og derav la informantenes forestillinger prege intervjuet. Metoden er basert på fenomenografi, som er utviklet for å analysere data fra individer (Fejes & Thornberg, 2019, s. 179). Fenomenografi er en metode som undersøker menneskers ulike forståelser og oppfatninger av et fenomen i omverdenen, som i denne oppgaven er lærernes forståelse av begrepet «profesjonell kjærlighet» og deres praktisering av den ovenfor elever med utfordrende adferd. Metoden er spesielt interessant da den retter oppmerksomheten mot forskjellene mellom oppfatningene, og ikke likhetene. Ifølge Marton & Booth (1998) er en oppfatning en måte å forstå eller erfare noe på. Fejes & Thornberg (2019) forklarer at det finnes et begrenset antall måter å oppfatte et fenomen på, og at disse kan grupperes i kvalitativt skilte grupper kalt «utfallsrommet».

4.2 Spørsmålsformulering

Jeg valgte intervju fordi jeg ønsket å få frem både forståelser, beskrivelser og erfaringer fra informantenes hverdagsverden (Christoffersen & Johannesen, 2012). Fenomenografiske

intervjuer er ofte lagt opp til å være semistrukturerte og tematiske, samtidig som et semistrukturert intervju i stor grad kan påvirkes av informasjonen intervjuobjektet kommer med. Det er særskilt viktig at intervjuobjektene får komme med utfyllende svar, og jeg la derfor inn tid til litt stillhet etter intervjuobjektene hadde svar på spørsmålet, i tilfelle de skulle komme på noe mer. Ofte så kom de på noe mer som de ønsket å legge til. I tillegg er det viktig at intervjueren kommer med oppfølgingsspørsmål som for eksempel «hvordan mener du da?» og «kan du utdype hva du mener?». Dette gjør at informantenes svar kan bli enda mer detaljrikt og dypt. Jeg benyttet meg av ikke-verbale bekreftende nikk og smil, primært for å hjelpe intervjuobjektet med å ha tiltro til besvarelsen sin. Det er viktig at den som intervjuer viser genuin interesse ovenfor intervjuobjektet og det han eller hun forteller om (Fejes & Thornberg, 2019, s. 183). Med problemstillingen min i denne oppgaven ønsker jeg å finne ut av lærernes forståelse og praksis i klasserommet. Intervjuguiden min (se vedlegg 2) var derfor basert på dette og jeg forsøkte først å kartlegge forståelsen av begrepene, og deretter gå mer inn på erfaringsmessige situasjoner som de kunne reflektere rundt. Det skal legges til at informantene ved noen tilfeller forsøkte å unngå spørsmålene ved å svare mer generelt og hva man «burde» fremfor hva man selv gjør. Dette skjedde spesielt på spørsmål som kunne være av mer personlig grad. På disse spørsmålene forsøkte jeg å stille spørsmålet på nytt og peke informantene inn på selve spørsmålet, slik at de forsto at jeg ønsket deres refleksjoner og erfaringer, fremfor de generelle anbefalingene.

4.3 Utvalg av informanter

Dette masterprosjektet er en kvalitativ studie, noe som gjør at forskningsresultatet i denne oppgaven ikke vil kunne, eller bør, generaliseres. Utvalgsstrategien var derfor ikke styrt av ønsket om å oppnå et representativt utvalg, men heller et hensiktsmessig utvalg (Christoffersen & Johannesen, 2012). Informantene mine var hentet fra ulike skoler i ulike kommuner. Videre var utgangspunktet mitt for rekrutteringen noen forhåndssatte kriterier. Disse kriteriene var:

1) Jeg ønsket å ha en tilknytning til informanten fra før, enten gjennom tidligere praksis eller vikar-arbeid. Dette vil jeg anta gjorde det tryggere for informantene å dele informasjon, i tillegg til at jeg fra før var bevisst på utfordringene som de reflekterte rundt. De etiske utfordringene knyttet til dette vil jeg gå nærmere inn på i kapittel 4.6.

2) Informanten måtte jobbe i skolen på nåværende tidspunkt. Dette for å sikre at informasjonen fra intervjuet er fersk fra nåtid og at det som beskrives er mer nært for informantene.
3) Informanten har tidligere hatt elever med utfordrende adferd. Dette vil si at jeg tidligere har observert at informanten har hatt utfordrende elever i klassen sin som den har måtte arbeide med. Dette punktet var viktig for å sikre at informantene hadde erfaring og egne erfaringsbaserte tanker rundt håndtering av utfordrende adferd. I tillegg er dette lærere som jeg mener «har det lille ekstra» for å skape gode relasjoner, og derfor syns jeg det var spesielt interessant å få intervjue dem til denne oppgaven.

Jeg tok kontakt med alle informantene på epost med en kort presentasjon av oppgaven min, og et spørsmål om de ønsket å stille til intervju. Alle informantene syntes oppgaven lød spennende og ønsket å stille. Det ble så avtalt tidspunkt og de fikk tilsendt samtykkeskjemaet. Jeg forsøkte å være veldig fleksibel på tid ovenfor informantene, slik at de skulle få mulighet til å delta. Ingen av informantene hadde vært med på et slikt intervju før, noe som gjorde det ekstra interessant for alle parter. Jeg betrygget dem med at dataene ville bli anonymisert og at jeg ikke var ute etter noen faglige korrekte svar – kun deres forståelser, erfaringer og refleksjoner.

Nedenfor følger en tabell med oversikt over informantene mine og relevant bakgrunnsinformasjon. Noen av dataene i tabellen under er endret av hensyn til anonymisering av informantene. Jeg valgt å endre på ikke-vesentlig informasjon som nøyaktig hvor lenge de har jobbet i skolen, kjønn, tidligere utdanning og tidligere arbeid. Jeg har vært bevisst på å ikke endre detaljer som jeg mener er relevant for oppgaven.

Kjønn	**Bakgrunn**
Kvinne (Lærer 1)	Utdannet ved 3-årig lærerhøgskole med fokus på 1-4. klasse. Har arbeidet som lærer i over 10 år, og tidligere vært kontaktlærer de fleste årene. Har nesten utelukkende jobbet i 1-4. klasse og ofte fulgt klassene dette løpet.
Mann (Lærer 2)	Utdannet ved 3-årig lærerhøgskole i bunn. Deretter bygget på med 3,5 år tilleggsutdanning. Arbeidet som lærer i 30 år, hvorav de fleste årene på

	barneskolen. Har i hovedsak vært kontaktlærer og jobbet på 1-4. trinn, og ofte fulgt disse klassene dette løpet.
Kvinne (Lærer 3)	Utdannet førskolelærer ved 3-årig lærerhøgskole. Har arbeidet 10 år i skolen på 1-3. trinn som kontaktlærer, støttelærer og lærer med spesialpedagogisk ansvar for enkeltelever. Har tidligere vært kontaktlærer for ulike klasser.

Tabell 1: Informantene

4.4 Gjennomføring

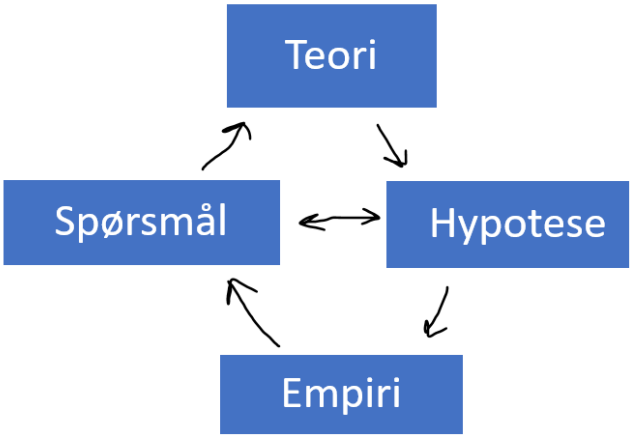
Selve gjennomføringen av intervjuene ble gjort på et klasserom eller grupperom på arbeidsplassen til informantene. Dette var for at de skulle slippe å reise fra skolen og for at intervjuene ble gjennomført i trygge omgivelser. Jeg passet også på at informantene fikk velge et tidspunkt hvor de ikke var stresset, og hadde god tid til å svare utfyllende og reflektere rundt spørsmålene mine. Tidspunktene for intervjuene varierte fra klokken 12.00 til klokken 14.30 og var ofte lagt til en fritime eller etter undervisning. Det var nødvendig for meg å spille inn intervjuene på lydopptak, slik at jeg ikke trengte å notere underveis (Fejes & Thornberg, 2019, s. 183). En slik konstant notering underveis ville ødelagt forholdet og kommunikasjonen mellom intervjueren, altså meg, og intervjuobjektet. Intervjuet ble derfor spilt inn på Nettskjema sin Diktafon-app, som er et godkjent opptaksverktøy for slik type datainnsamling. Dette fungerte fint og problemfritt.

4.5 Bearbeiding av data

Etter intervjuene var gjennomført så transkriberte jeg intervjuene manuelt. I transkripsjonen forsøkte jeg å få frem eventuelle ikke-verbale tegn som intervjuobjektene gjorde underveis. Dette kunne være ting som å se tenkende ut, smile, være alvorlig og lignende. Kvale & Birkmann (2009, s. 208) forklarer at det ikke finnes et korrekt svar på hvor mange detaljer man bør inkludere i en transkripsjon, men jeg tenker det var viktig å få med slike detaljer, spesielt i et intervju med denne tematikken. Jeg utelot unødvendig informasjon som at intervjuobjektet hostet, måtte ta seg et glass vann og lignende situasjoner. Det var selve meningen til intervjuobjektene som var viktigst, og det var den jeg ønsket å ha fokus på når jeg transkriberte. Etter transkripsjonen var gjennomført ble neste steg analyseprosessen som jeg vil gå dypere inn på i neste kapittel.

4.6 Analysestrategi

Analysestrategi handler om strategien og prosessen rundt hvordan jeg har gått frem når jeg har analysert dataene fra intervjuene. For å gjøre analysen har jeg valgt en abduktiv tilnærming til forskningen (Alvesson & Sköldberg, 2009). Postholm & Jacobsen (2018, s. 102) forstår induktiv og deduktiv tilnærming som ytterpunktene på skalaen, og at det sjeldent er mulig å være rent induktiv eller deduktiv. En abduktiv tilnærming havner dermed midt imellom de to, og handler om at man i utgangspunktet tenker at all vitenskapelig tenking starter med observasjoner. Disse observasjonene setter i gang noe som igjen skaper et spørsmål. Spørsmålet sees på som et problem som må løses, noe som videre skaper en spekulasjon om hvordan problemet ser ut og hva dets årsak er (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102). Disse antakelsene danner ifølge Postholm & Jacobsen (2018, s. 102) et uttrykk for hva forskeren tror forskingen vil munne ut i og at de derfor kan forstås som et uttrykk for forskerens subjektivitet. Postholm & Jacobsen (2018, s. 102) legger frem at forskning nesten alltid blir en kontinuerlig problemløsende prosess som derfor gjør den til en kombinasjon av både induktiv og deduktiv tilnærming. Det er denne konstante pendlingen mellom teorier, forskernes perspektiv og datamaterialet som benevnes som en abduktiv tilnærming (Alvesson & Sköldberg, 2009). I en abduktiv analyse ser man altså på de innsamlede materialet og er åpen for å endre den forhåndstenkte teorien i lys av bedre forklaringer og ny informasjon som kommer frem i datainnsamlingen. Det syns jeg passet fint til oppgavens tematikk, da jeg var usikker på hvor utdypende informantene ville svare i intervjuene, og hva jeg da kunne bygge videre på i oppgaven.



Figur 3: Illustrasjon av en abduktiv tilnærming

Videre for analysen har jeg tatt utgangspunkt i Braun & Clarke (2006) sin modell for tematisk analyse som består av seks steg, fra innsamling til ferdig analyse. Denne type analyse er anbefalt for nye forskere fordi den anses å være veldig fleksibel (Braun & Clarke, 2006). Med fleksibel menes det at analysen kan utføres på både teoridrevne og ikke-teoridrevne undersøkelser, altså et godt valg for en abduktiv analyse. Jeg vil nå kort presentere og beskrive de ulike stegene og redegjøre for hvordan jeg har utført min analyse.

4.6.1 Hva er et godt tema?

Målet med Braun & Clarke (2006) sin analysemetode er å ende opp med noen få, men gode hovedtemaer som danner grunnlaget for sortering og videre drøfting av datamaterialet. Et godt tema er det som tar opp noe viktig i datamaterialet, og som samtidig står i sammenheng og forhåpentligvis kan besvare problemstillingen (Braun & Clarke, 2006, s. 10). Temaene finner man når man har fått et godt overblikk over datamaterialet og har fulgt analysemodellen. Temaene kan være i konstant endring helt til analysen er ferdig, nettopp fordi det er så viktig å velge ut de temaene som passer best til oppgaven og problemstillingen.

4.6.2 Seks-stegs modellen

Braun & Clarke (2006) sin modell er bygget på seks steg og beskriver hele analyseprosessen fra første gjennomlesing til ferdig skrevet analyse. Jeg vil påpeke at strategimodellen er oversatt til norsk av meg, men jeg har likevel forsøkt å gjøre den så presis som mulig. Som nevnt er Braun & Clarke (2006) sin modell svært fleksibel, samtidig som den passer bra til denne oppgavens tematikk, og på det grunnlaget valgte jeg å benytte meg av denne modellen.

1. Bli kjent med materialet (Familiarizing yourself with your data)

Det er viktig å bli kjent med datamaterialet slik at man vet hva en har å jobbe med. Dette kan gjøres ved å transkribere, lese igjennom og se etter meninger (Braun & Clarke, 2006). Jeg valgte å transkribere mitt datamateriale, slik at de ble organisert og bedre egnet for analysering (Kvale & Birkmann, 2018). Etter datamaterialet var transkribert, leste jeg igjennom transkriberingene flere ganger for å skaffe meg et overblikk. Når jeg leste hadde jeg spesielt fokus på studiens hensikt og ønsket primært å bli kjent med materialet (Braun & Clarke, 2006, s. 87). I mitt tilfelle valgte jeg å skrive ut transkripsjonene på papir slik at jeg kunne føre enkle kommentarer og markere ut sitater jeg tenkte var interessante underveis mens jeg leste igjennom. Denne markeringen gjorde det enklere å se viktige sitater, og jeg

følte at jeg fikk et godt overblikk på hva de ulike informantene mente, med både likheter og ulikheter.

2. Lage koder (Generating initial codes)

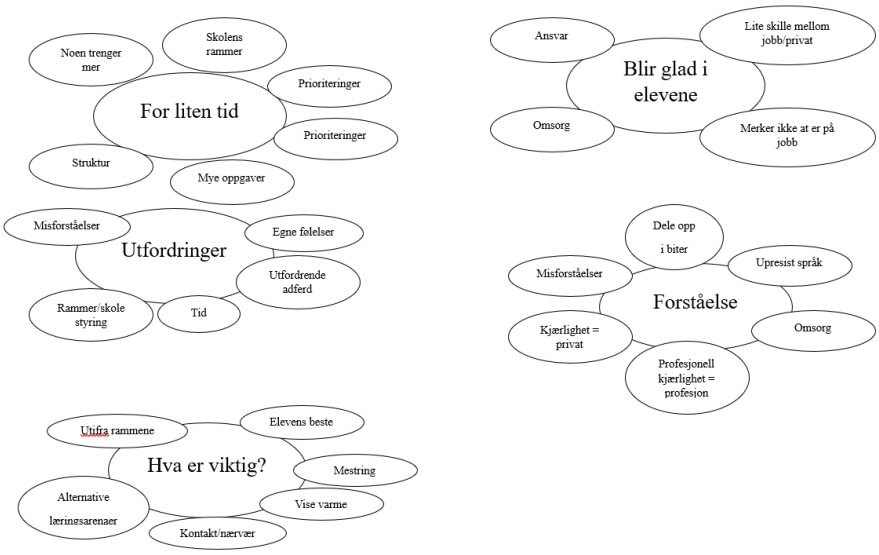
Neste steg i analyseprosessen gjorde jeg etter jeg hadde lest igjennom og blitt kjent med materialet. I dette steget skal man lage de aller første kodene til datamaterialet. Disse første kodene kjennetegnes som de mest interessante og nødvendige kodene. Koder brukes for å identifisere noe spesielt ved dataen og refereres til som det minste fundamentale elementet (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Se tabell nedenfor for eksempel på omgjøring fra uthentet data til kode.

Uthentet data fra transkripsjon	**Kodet til**
Ut ifra de rammene man har og den elevgruppa man har så må man jo på en måte prioritere hele tiden, hvem man skal gi oppmerksomhet, omsorg, kjærlighet til ulike tider	Prioriteringer

Tabell 2: Uthentet data med tilhørende kode.

3. Søke etter tema (Searching for themes)

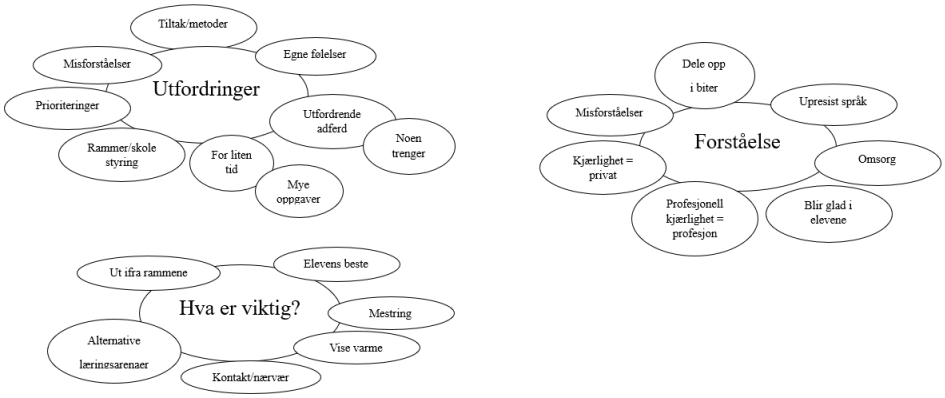
I neste steg skulle jeg gå fra enkle koder til større temaer. Her var målet å finne likheter mellom de ulike kodene, for så å plassere de i noen få hovedtemaer. For å gjøre det forsøkte jeg å gruppere koder med likheter sammen. Disse fem hovedtemaene ble: «For liten tid», «blir glad i elevene», «utfordringer», «forståelse» og «hva er viktig?». Dette gav meg en god oversikt over det informantene hadde kommet med.



Figur 4: Søke etter tema

4. Se igjennom temaene (Reviewing themes)

Det fjerde steget tok for seg en gjennomgang av de ulike temaene fra steg 3. Nå skulle disse revideres og vurderes om hvorvidt noen av de ikke var å regne som egne temaer. I dette steget blir ofte temaene splittet opp i egne og mer separerte temaer, eller slått sammen til større (Braun & Clarke, 2006). Jeg gjorde også en vurdering på om de hadde tilstrekkelig mengde data til at jeg fikk dekket det på en god måte. Her slo jeg sammen noen av dem og landet på tre foreløpige hovedtemaer, som ble: «Utfordringer», «forståelse» og «hva er viktig?».

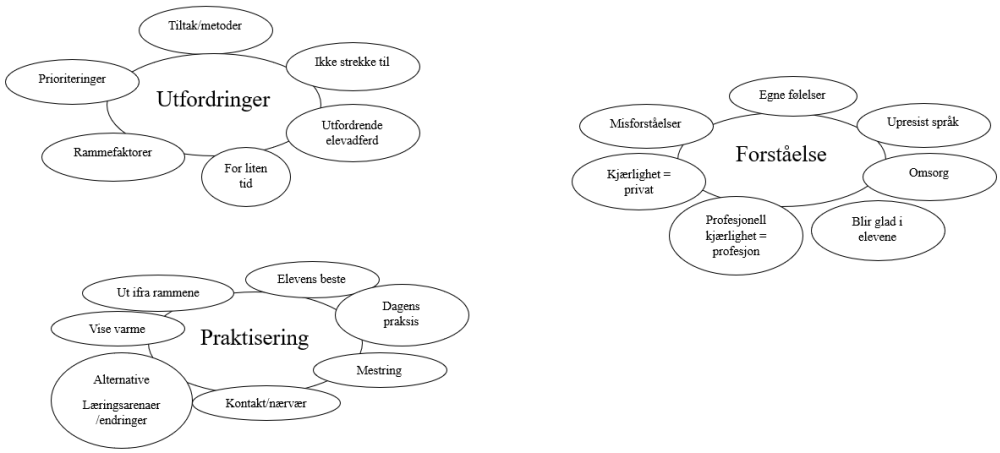


Figur 5: Se igjennom temaene

5. Definere og navngi temaene (Defining and naming themes)

Steg fem handler om å identifisere og navngi de endelige temaene fra forrige steg. Her er det viktig å analysere hva som er spesifikt og unikt med hvert enkelt tema, slik at man finner ut sammenhengen mellom temaene, uten at de overlapper hverandre (Braun & Clarke, 2006).

Temaene mine i denne studien ble revidert gjentatte ganger, og denne revideringen var en kontinuerlig prosess gjennom hele analyseprosessen. Her valgte jeg blant annet å endre «Hva er viktig?» til «Praktisering», slik at jeg fikk dekket et større område og rettet mer fokus på hva som burde, eller kan, gjøres i skolen. Mine temaer ble dermed til slutt: «Forståelse», «utfordringer» og «praktisering». Disse temaene tenker jeg at dekker alt jeg ønsker å få med i forskningen, samtidig som det er nok data til å dekke de. I tillegg syns jeg temaene kan knyttes sammen på en god måte, uten at de er overlappende.



Figur 6: Definere og navngi temaene

6. Skrive rapport (Producing the report)

Resultatet av analyseprosessen presenteres i analysekapitlet med tilhørende underkapitler. Hvert underkapittel og hvert tema vil så bli underbygget med sitater fra informantene. Det var viktig for meg å forsøke å fortelle informantenes historier og refleksjoner på en måte som overbeviser at kvaliteten på forskningen er tilstrekkelig (Braun & Clarke, 2006). Det å følge en analysemodell som denne mener jeg øker kvaliteten på forskningen og ivaretar kredibiliteten.

I en analyseprosess er det helt vanlig og nødvendig å pendle mellom de ulike stegene for å eksempelvis kunne komprimere kategorier og være helt sikker på at man har valgt de mest beskrivende temaene. Jeg pendlet derfor mellom steg 3, 4 og 5 helt til jeg følte at jeg hadde kommet frem til de tre overordnede temaene som passet til min oppgave. Deretter startet prosessen med å velge ut de mest beskrivende sitatene til hvert tema. Hovedtemaene mine med underkategorier ble til slutt slik som vist i tabellen under.

Hovedtemaer	Underkategorier
Forståelse Hvordan lærerne forstår profesjonell kjærlighet	• Begrepet «profesjonell kjærlighet»
Utfordringer Utfordringer knyttet til det å praktisere profesjonell kjærlighet	• Forståelse av og erfaringer med utfordrende elevadferd • Følelser knyttet til utfordrende elevadferd
Praktisering Den daglige praktiseringen av profesjonell kjærlighet på skolen og refleksjoner omkring mulige endringer	• Utøvelse av profesjonell kjærlighet • Refleksjoner omkring mulige endringer

Tabell 3: Hovedtemaer med underkategorier

4.7 Etisk ansvar, reliabilitet og validitet

Innen all forskningsvirksomhet stilles det tydelige krav hvor en er nødt til å forholde seg til etiske prinsipper og retningslinjer (Thagaard, 2018). I tillegg blir det etiske prinsippet sentralt i møtet mellom forsker, omgivelser og informanter (Thagaard, 2018). I dette underkapittelet vil jeg presentere mine refleksjoner og utfordringer knyttet til etisk ansvar, reliabilitet og validitet.

4.7.1 Etisk ansvar

Før jeg begynte med studien hadde jeg meldeplikt til Sikt. Prosjektet ble meldt inn i midten av februar og godkjent med vilkår 22.02.2023 (se vedlegg 4). Vilkårene ble etterfulgt og det forekom ingen endringer i prosjektets planlagte datainnsamlingsprosess. Etter bekreftelse fra informantene, innhentet jeg skriftlig samtykke. Dette ble gjort ved at informantene fikk tilsendt samtykkeerklæring på epost og responderte med at de samtykket til intervjuet og de øvrige vilkårene som var beskrevet i samtykkeerklæringen (se vedlegg 3). Det var videre viktig for meg å følge de tre grunnleggende kravene innen forskningsetikk; *informert samtykke*, *rett på privatliv* og *krav på å bli korrekt gjengitt* (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). *Informert samtykke* ble gjennomført ved at informantene måtte skrive under på et samtykkeskjema før de fikk delta. Opptakene ble som tidligere nevnt gjennomført på en sikker båndopptaker via Nettskjema sin Diktafon-applikasjon på telefon. Denne applikasjonen lagret automatisk opptaket sikkert skybasert hos Nettskjema. Dataene om informantene ble anonymisert for å sikre at privatlivet til informantene ble ivaretatt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 249). Denne anonymiseringen sikret *rett på privatliv* for informantene. I tillegg var jeg spesielt oppmerksom på å kun ta med informasjon som var nødvendig for forskningen, og utelot derfor navn og annen personlig informasjon som eventuelt ble nevnt under intervjuet. *Retten til å bli korrekt gjengitt* ble ivaretatt ved at informantene gjennom intervju fikk muligheten til å uttale seg på sin egen måte, uten å bli påvirket av meg som forsker. Siden det empiriske materialet mitt som jeg skal forske på i hovedsak er bygget på transkripsjon av opptaket, kan informantene være sikre på at det de uttaler seg om blir korrekt gjengitt.

Et annet punkt i mitt etiske ansvar som forsker var at jeg hadde en type relasjon til alle informantene fra tidligere, enten i form av kollega ved vikar-arbeid eller som praksisveileder. Dette kan skape både fordeler og ulemper, men i hovedsak så jeg på det som en fordel. Det var en fordel ved at relasjonen fungerte som en port-åpner, slik at jeg som forsker fikk tilgang

til en mengde informasjon og refleksjoner som jeg kanskje ellers ikke ville ha fått. Relasjonen skapte tillit, troverdighet og en god flyt i intervjuet ved at jeg ofte kjente til situasjonene de snakket om, og hvordan rammene ved den gitte skolen var satt. Samtidig var jeg oppmerksom på ulempene dette kunne medføre. For eksempel kan det hende at informantene utelot informasjon som de trodde ville skade relasjonen eller som de trodde jeg ikke var enig i. Dette var jeg oppmerksom på både under gjennomførelsen av intervjuene, men også når jeg transkriberte og arbeidet videre med dataene. Personlig tror jeg ikke at denne ulempen spilte inn som noen faktor i denne forskningen, men det er fornuftig å være oppmerksom og bevisst på det.

4.7.2 Reliabilitet

Reliabilitet er resultatenes pålitelighet og knyttes til forskningens utførelse og tillit (Kvale & Birkmann, 2009, s. 275; Thaagard, 2013, s. 201). Reliabilitet handler også om repliserbarhet, men dette er mindre relevant i kvalitative forskninger hvor man ønsker å vektlegge fokuset på pålitelighet og bekreftbarhet (Dalen, 2004; Postholm, 2010). For å sikre pålitelighet, er det viktig at forskningsprosessen er transparent, og at dette kommer til syne gjennom drøfting av disse punktene (Thagaard, 2013, s. 202). Et viktig punkt i denne oppgaven er at noen av temaene kan oppleves som personlig eller sensitivt for lærerne. Det er sensitive temaer som går dypt inn og graver i deres profesjonsutførelse. Dette kan føre til at de velger å unngå å løfte frem negative fortellinger fra lærerhverdagen. Samtidig føler jeg at relasjonen min til informantene fra før hjalp på dette, og førte til at alle lærerne turte å åpne seg opp relativt godt. Videre har jeg for å sikre pålitelighet og for å styrke kvaliteten i min forskningsoppgave vært transparent med hvordan jeg har valgt ut informanter, gjennomført intervju og hvordan jeg har behandlet dataene i etterkant. Jeg har også lagt ved godkjennelse fra Sikt (se vedlegg 4), samtykkeskjema og intervjuguiden som vedlegg i denne oppgaven.

4.7.3 Validitet

Kleven forklarer validitet som i hvilken grad undersøkelsen måler det forskeren faktisk vil undersøke i studien (Kleven, Hjardemaal & Tveit, 2011). Kvale & Birkmann (2009, s. 278) påpeker at det er viktig å stille seg spørsmål som «i hvilken grad vårt datamateriale faktisk reflekterer de fenomener eller variabler som vi ønsker å vite noe om» for å kunne sikre validiteten i en oppgave. Troverdighet, eller validitet, i kvalitative studier svarer altså på spørsmålet om hvorvidt undersøkelsen har fokus på det man ønsker å få frem i prosjektet.

Med kvalitative forskningsoppgaver, slik som denne, skal det legges til grunn at denne forskningen ikke bør legges til grunnlag for generalisering. Dette fordi det i det store og hele er få informanter som er med i forskningen og at vi muligens derfor kun får et lite utdrag av en ellers stor profesjonsgruppe. I forhold til begrepsvaliditet (Kleven, Tveit & Hjardemaal, 2011), så valgte jeg å ikke forklare begrepene mine på forhånd, fordi jeg ønsket å få frem informantenes forståelse uten noen særlig påvirkning fra meg. Jeg foretok derfor ingen sikring av felles begrepsforståelse, noe som i noen tilfeller gjorde at informantene begynte å seile utenfor temaet. Hvis informantene gikk veldig utenfor spørsmålet, ledet jeg de pent inn igjen på rett spor. Informantene var også selv oppmerksomme og spurte raskt om de kunne få spørsmålet på nytt om de ble usikre på hva de skulle svare på. Samtidig tenker jeg dette var en god måte å gjøre det på, da det gav meg et innblikk i informantenes rene forståelse av begrepene, fremfor en som var farget av meg.

4.8 Kort oppsummering

I dette kapittelet har jeg begrunnet valg av intervju som forskningsmetode og beskrevet prosessen fra planlegging til gjennomføring og analyse. Jeg har så beskrevet og presentert valg av informanter og reflektert rundt den tilhørende intervjuguiden. Avslutningsvis har jeg belyst mitt etiske ansvar som forsker og vist dette ved å diskutere studiens reliabilitet og validitet. I neste kapittel vil jeg presentere resultatene fra intervjuene mine.

5.0 Resultater

I dette kapittelet vil jeg presentere empirien som ble samlet inn under intervjuene av lærerne. Jeg har valgt ut de mest relevante funnene og vil presentere disse kapittelvis som beskrevet i kapittel 4.6. Som vist i kapittel 4.3 vil lærerne bli omtalt som lærer 1, lærer 2 og lærer 3. Ved utsagn hvor lærerne formidler den samme eller tilnærmet lik informasjon vil dette bli tydeliggjort ved å skrive lærerne. Dette kapittelet er delt inn etter hovedtemaene mine, hvor det siste temaet «praksis» er delt inn i ytterligere to deler. Dette for å kunne presentere funnene på en ryddig og oversiktlig måte.

5.1 Lærerens forståelse av profesjonell kjærlighet

Hensikten med denne oppgaven er som nevnt å få et innblikk i forståelsen av profesjonell kjærlighet hos lærere som jobber med elever daglig. Lærerne hadde mange tanker og refleksjoner rundt kjærlighet, selv om de ikke nødvendigvis brukte begrepet så mye i seg selv i hverdagen. Det kom frem mange interessante refleksjoner rundt temaet «Lærerens forståelse av profesjonell kjærlighet» som jeg nå vil presentere nedenfor i de representative underkategoriene.

5.1.1 Begrepet «profesjonell kjærlighet»

Lærerne fikk i begynnelsen av intervjuene spørsmål om deres forståelse av begrepene «kjærlighet» og «profesjonell kjærlighet», og hva som eventuelt skilte disse to. Det var viktig for meg å først få et innblikk i lærernes forståelse av de ulike begrepene – og det var spesielt interessant å se forskjellene i svarene. Alle tre lærerne var dog tydelig samstemte om at kjærlighet er et bredt tema som er viktig i lærerrollen.

På spørsmål om hvordan de forstår begrepet «kjærlighet» svarte lærer 1: «Som lærer bør du ha kjærlighet til elevene dine og vise at du bryr deg om de». Videre fortsatte hun med: «Når du blir kjent med ungene så blir du veldig glad i dem, det forbinder jeg med kjærlighet». Det er tydelig at lærer 1 mener at kjærlighet er viktig når det kommer til lærerrollen og at hun forbinder kjærlighet med det å bry seg om elevene sine, og det å være glad i dem.
Lærer 2 uttrykte størrelsen på temaet: «Ja, vet du hva, det begrepet kjærlighet er jo enormt stort». Han forklarte videre at det finnes ulike forståelser av begrepet «kjærlighet» og at disse blant annet kan forstås som kjærlighet ved tiltrekning mellom mennesker og den

selvoppfordrende kjærligheten. Den sistnevnte forklarte lærer 2 at er mest relevant i lærernes yrkesutøvelse og at denne kjærligheten kan minne om mors kjærlighet til barna sine; en type kjærlighet man gir uten å forvente å få noe tilbake. Han nevnte også at det er denne type kjærlighet som er viktig at alle som jobber med mennesker har – det å ønske godt om og kunne bry seg om andre. Lærer 3 forklarte viktigheten av begrepet «kjærlighet», og at det ikke nødvendigvis kun er noe man gjør, men også noe man er: «Kjærlighet; det tenker jeg liksom er litt sånn etisk grunnlag da, verdigrunnlag. Hvordan du behandler mennesker med nestekjærlighet og respekt. (…) Kjærlighet er både en verdi du har, og en væremåte du har». Hun forklarte altså at begrepet både er en verdi man ønsker å ha gjennom tankemåter, men også en væremåte man har gjennom handlinger. Hun forklarte videre at det også ligger både anerkjennelse og omsorg i begrepet. Jeg forstår det slik at lærer 3 mener det ligger mange gode verdier i begrepet og at en del av de kan vises gjennom handling.

På spørsmål om hvordan de forsto begrepet «profesjonell kjærlighet» forklarte lærer 2 det slik:

> Det er den type omsorg som man må yte uten å vente å få noe tilbake. Og det har med både liksom følelsen for å ivareta dem på aller best måte og det å være bevisst, å se dem for dem de er og akseptere de sånn de er. Og ta vare på alle sånne behov, som er grunnleggende. Som behovet for å bli mett, bli utørst, få på seg riktige klær og ha det trygt rundt seg.

Jeg forstår det slik at lærer 2 ser på profesjonell kjærlighet som måten man ivaretar elevene best mulig på, og at man gjennom profesjonell kjærlighet tar vare på de grunnleggende behovene som elevene trenger for å kunne være klare for læring (Mashlow, 1970). Det virker til at lærer 2 forklarte profesjonell kjærlighet som en form for omsorg til elevene.
Lærer 3 uttrykte at hun ikke skiller så mye på begrepene kjærlighet og profesjonell kjærlighet, men kom likevel med en refleksjon: «Jeg tenker at med profesjonell kjærlighet så er du faktisk forplikta til det, da kan du ikke velge det bort da» og legger til at «mens jeg føler meg bekvem med å jobbe ut ifra kjærlighet hele tida». Det virker til at lærer 3 ikke skiller stort mellom begrepene fordi hun føler seg bekvem med å jobbe ut ifra kjærlighet hele tiden, selv om hun ikke nødvendigvis er bundet eller forpliktet til det. Det virker til at det faller naturlig og at dette gjør at begrepene og betydningen av de flyter litt sammen.
Lærer 1 virket tilsynelatende til å være enige i de andre lærernes synspunkter. Hun presiserte også at det med profesjonell kjærlighet er viktig å se ungenes behov og forsøke å vise dem at en bryr seg om de. Hun la til at hun genuint ønsker det beste for ungene og uttrykte at «jeg

tenker vel ikke at nå er jeg på jobb, så nå må jeg vise kjærlighet». Dette forstår jeg som at kjærligheten til elevene faller naturlig for læreren i hverdagen, og at hun ikke føler seg presset til å yte kjærlighet, kun fordi hun er på jobb og fordi det forventes. Jeg forstår dette som noe positivt, at læreren føler kjærligheten til elevene kommer naturlig.

Videre fikk informantene spørsmål om hvorfor begrepet «kjærlighet» eller «profesjonell kjærlighet» ikke blir mer brukt i det dagligdagse og ellers i for eksempel skolens styringsdokumenter: «Når du kom med dette spørsmålet her, så er det nok første gangen jeg har møtt ordet også» (Lærer 1). Vedkommende legger til at hun isteden bruker mye «omsorg» selv og forklarer dette med at om en tenker kjærlighet for seg selv, så tenker man gjerne at den er mer privat. Lærer 1 forklarte også at ordet omsorg gjerne favner mer, og er mer rundt-formet enn ordet kjærlighet, men legger avslutningsvis til «men samtidig når jeg tenker på det nå, så er det mye av det samme, det blir jo det».
Lærer 2 nevnte også noe lignende: «Jeg tenker det er litt på grunn av fattigdommen i norsk språk. At det da kan misforstås med annen form for kjærlighet». Han forklarte videre at det på andre språk, som for eksempel latin, finnes tre ulike ord for kjærlighet, som alle representerer en ulik form for kjærlighet. Han konkluderer med at det derfor er valgt å bruke ordet omsorg, rett og slett for å forhindre misforståelser og de ulike betydningen av ordet.
Lærer 3 var også inne på noe av det samme om bruken av begrepet: «Kjærlighet sees liksom kanskje på som ikke-profesjonell da». Videre uttrykte hun sin forståelse for hvorfor de har valgt å bruke andre ord i for eksempel skolens styringsdokumenter: «De bruker mye anerkjennelse, respekt og omsorg. Så jeg tenker man har prøvd å dele opp kjærlighet, slik at man forstår at det er både en verdi og væremåte». Jeg forstår det slik at lærer 3 mener at de i styringsdokumentene og ellers i hverdagen har forsøkt å dele opp begrepet kjærlighet i mindre og mer håndterbare deler, som både er enklere å forstå, men også bruke ute i praksis. Lærer 3 la også til: «Omsorg er liksom et nærere ord til det med barneoppdragelse, barn og utvikling». Dette kan forstås med at begrepet omsorg virker mer riktig for bruk i skolen, da det er nærere knyttet til barneoppdragelsen og utvikling, enn hva kanskje begrepet kjærlighet er. I tillegg til at man ønsker å bruke ord som er nærmere oppdragelse og profesjonen. Dette kan også forstås som at man er redd for å bruke ordet «kjærlighet», og velger å ikke bruke det for å unngå misforståelser og feiloppfatninger.

Selv om normen er at en profesjonsutøvende person skal skille mellom arbeid og privatliv, virker det ikke til at dette alltid er like enkelt i rollen som lærer. Flere av informantene

uttrykte at de har vansker med å skille arbeid og privatliv, og at følelsene noen ganger kan blandes mellom de to. De uttrykte også at de kan bli følelsesmessig påvirket av situasjoner på skolen og hendelser i elevene sitt liv. Lærer 2 reflekterte:

> Det er jo veldig utfordrende å koble ut den følelsen når man er ferdig med arbeidet. Man blir veldig følelsesmessig knyttet til deres ve og vel. Og særlig de elevene som har utfordringer som vi ser på skolen, eller som har utfordringer i sitt liv med hjemmeforhold og den slags.

Dette kan forstås ved at lærer 2 føler det er vanskelig å skulle skille arbeid og privatliv, da det foreligger emosjonelt sterke relasjoner til elevene, som gjør at man blir påvirket dersom det skulle skje noe i livet deres. Lærer 2 nevnte at man kan bli påvirket dersom det for eksempel er utfordringer i hjemmeforholdet til en elev, og at det kanskje er spesielt disse utsatte elevene man føler ekstra for. Lærer 3 forklarte at hun følte seg komfortabel med å jobbe ut ifra kjærlighet hele tiden, og derfor også syns det kunne være vanskelig å skulle koble ut denne delen til elevene – da den falt så naturlig uansett om hun var på jobb eller ikke. Selv om lærerne sier det er utfordrende å koble ut følelsen til elevene etter arbeidstiden, forstår jeg det slik at de ikke syns det er noe negativt – men at det heller kanskje styrker og gir en enda nærere og sterkere relasjonsfølelse til elevene. I tillegg forstår jeg at denne emosjonelle relasjonen bidrar til et ekstra motivasjonsløft ovenfor arbeidet med elevene.

Oppsummert sett virket lærerne til å inneha en nokså lik forståelse av begrepene «kjærlighet» og «profesjonell kjærlighet». De ga uttrykk for at de ofte følte at begrepene gled over i hverandre, men at de kunne skilles dersom vi forsto «kjærlighet» som den private kjærligheten ved tiltrekning mellom mennesker og «profesjonell kjærlighet» som den mer forventede og ytende kjærligheten. Lærerne uttrykte at det er viktig at de som lærere har kjærlighet til elevene sine, og at denne ofte kommer automatisk når man med tiden blir glad i dem. De forklarte at den profesjonelle kjærligheten kan defineres som en type omsorg der man ikke forventer å få noe tilbake, og sammenlignet denne med mors kjærlighet til barn. Ved refleksjoner rundt bruken av begrepene i det dagligdagse og skolens styringsdokumenter forklarer de at man trolig har forsøkt å dele opp et stort begrep som kjærlighet i mindre og mer håndterbare biter. Et ord som blir brukt mye er «omsorg», og dette forklarer lærerne ved at omsorg er et begrep som ligger nærmere oppdragelsesbiten. I tillegg nevner lærerne at et tvetydig begrep som kjærlighet kunne blitt misforstått, og at det derfor er brukt omsorg som en underkategori av kjærlighet.

5.2 Utfordringer

I intervjuene snakket informantene om utfordringer knyttet til kjærligheten til elevene, og ble spurt spesifikt om utfordrende adferd hos elever og utfordringer til kjærligheten rundt disse. I dette delkapittelet vil jeg først og fremst presentere lærernes forståelse av utfordrende adferd. Dette tenker jeg er viktig å kartlegge slik at man får et innblikk i hva lærerne definerer som utfordringer knyttet til elevenes adferd. Videre vil jeg presentere funn knyttet til følelsen av å ikke strekke til. Til slutt vil jeg presentere funn knyttet til rammefaktorer som lærerne snakket om i intervjuene.

5.2.1 Forståelse av og erfaringer med utfordrende elevadferd

Utfordrende eller uønsket elevadferd var noe jeg hadde særlig fokus på i intervjuene, og som også er en stor del av problemstillingen min i denne oppgaven. Det er derfor naturlig at informantene snakket mye om dette underveis i intervjuene. Det kom frem mye interessant, og informantene hadde både mye på hjertet og mye erfaring når det gjaldt utfordrende elevadferd. På bakgrunn av informantkriteriene var det naturligvis også forventet at disse lærerne hadde ekstra erfaring på dette området.

På spørsmål om hvordan informantene forstår begrepet «utfordrende adferd», svarte lærer 1: «Jeg tenker nok mest at utfordrende adferd er når det er vanskelig å gjøre det fellesskapet skal gjøre». Lærer 2 uttrykte at: «Det er det de gjør på en måte, som ikke er helt greit i forhold til det som vi forventer». Lærer 3 uttrykte størrelsen på temaet: «Oh, det er så stort, hehe». Lærerne var enige om at utfordrende adferd er et stort tema som i hovedsak går mer på det sosiale og oppførselen hos eleven, enn det faglige. Dette kan vi forstå som at utfordrende adferd handler om hvordan man skal oppføre seg inne i klasserommet og evnen til å kunne tilpasse seg det sosiale og de ulike arenaene man befinner seg på. På spørsmål om eksempler på utfordrende adferd i klasserommet svarte lærer 1 at det kan være så mangt, men nevnte eksempelvis vansker med å tilpasse både faglig og sosialt. Videre nevnte hun det å kunne fungere i en større gruppe, følge skoleregler og det å ville sitte under pulten istedenfor på stolen når det er felles gjennomgang. Det virker som om det siste eksempelet bygger på erfaring og tidligere egne opplevelser med elever. Hun la også til at elever noen ganger kan bli fysiske ved at de utagerer og tyr til vold mot medelever og lærere. Dette kan forstås som at elever som syns det er vanskelig noen ganger kan få en overveldende følelse som til slutt resulterer i og kan fremkalle fysiske slag og spark. Lærer 2 kom med lignende eksempler som

at elever forstyrre undervisningen, ikke tar hensyn til andre, forstyrrer læreren i sitt arbeid ved å lage lyder, ved å gjøre andre forstyrrende ting og plage andre voksne eller barn. Det er interessant at lærer 2 trekker inn at utfordrende adferd hos elever «forstyrrer læreren i sitt arbeid». Dette kan forstås som at slik adferd gjør det utfordrende for læreren å gjennomføre undervisningen sin slik den var tenkt, og at den dermed virker ødeleggende på læreren sitt arbeid i klasserommet. Lærer 3 presenterte et senario som et eksempel på utfordrende elevadferd: «Hvis i en setting hvor barn skal spise sammen, og hvis man skal sitte nær hverandre, og at en elev begynner å ta oppi maten til den andre for eksempel, da er det utfordrende adferd». Her kan vi trekke paralleller til eksemplene fra de andre lærerne. Her forstår vi at dette er en elev som ser ut til å ha vanskeligheter med å tilpasse seg i klasserommet og som plager og forstyrrer en annen elev – og sannsynligvis også læreren. Handlingene til denne eleven gjør at læreren må ta grep, fordi den er forstyrrende for eleven selv, medelever og læreren. Lærer 3 virket også til å være interessert i selve settingen rundt den utfordrende adferden og uttrykte følgende:

> Det som er så spennende med utfordrende adferd er at adferden ikke passer inn i settingen. I det sosiale systemet så er det noe med adferden som ikke passer inn, og at den utfordrende adferden kanskje i en annen setting, ikke er utfordrende.

Dette kan forstås som at adferden til eleven ikke nødvendigvis er dårlig, men at den i den gitte settingen ikke passer akkurat der og da. Adferden er altså ikke tilpasset omgivelsene og arenaen der og da. Lærer 3 virket til å være opptatt av at vi som lærere må se adferden fra flere perspektiver og forsøke å forstå hvorfor eleven har en type adferd, og at situasjonen nødvendigvis ikke bare påvirker de rundt. Hun legger til at adferden er vanskelig å håndtere, ikke bare for de rundt, men også for den eleven det gjelder. Jeg forstår det slik at lærer 3 ønsker å forstå grunnen til elevens utfordrende adferd og hvorfor eleven reagerer som den gjør i situasjonen.

5.2.2 Følelser knyttet til utfordrende elevadferd

Alle lærerne uttrykte en følelse av å ikke strekke til, og at både tid og kapasitet var mangelvare i lærerhverdagen. Jeg forsto det slik at lærerne mente de hadde mye ansvar og mange oppgaver, med begrenset tid og ressurser. Dette gjorde det utfordrende å skulle vise kjærlighet og omsorg til alle elevene i klassen, og kanskje spesielt til elever som krevde mer.

Denne sammensetningen resulterte i følelsen av utilstrekkelighet, maktesløshet og forståelig nok frustrasjon hos lærerne.

Lærer 2 fortalte at han hele tiden måtte prioritere hvem han skulle gi oppmerksomhet, omsorg, og kjærlighet til ulike tider. Han uttrykte at det som oftest er de som har stort behov som blir prioritert, mens de som er litt mer stille ofte kan bli glemt litt bort. Videre presiserte han viktigheten av å selv være bevisst på dette og forsøke så langt det lar seg gjøre å være hos alle elevene i løpet av skoledagen, selv om det kun er en kort stund. Han fortalte også at det nødvendigvis ikke kun er antall elever som utgjør utfordringsgraden: «Nå har jeg 18 elever i klassen, men en del av de er såpass utfordrende at jeg føler at det kunne vært færre i klassen». Han presiserte også at behovet for nær voksenkontakt er særlig stort i de lavere årsklassene som 1-4. klasse og at det derfor er viktig å være nok voksne i klasserommet til å kunne veilede og følge opp barna. Lærer 1 var også enig i at få elever kan by på utfordringer: «Jeg syns ofte at det er, vi er for få voksne på mange barn, og om det ikke er så mange barn og, så kan det være utfordringer i elevgruppa og». Hun uttrykte også at en travel lærerhverdag ikke gir noe særlig rom til å snakke med enkeltelever eller håndtere uforutsette vansker: «Fulle dager, det går i et. Undervisning og mye inspeksjon. «Nå må dere ut», også har jeg inspeksjon, også er det rett til neste time». Jeg forstår det slik at lærerne føler de har lite ressurser og tid til å kunne håndtere utfordrende elevadferd og uforutsette situasjoner i klasserommet. I tillegg uttrykker de at det ikke nødvendigvis er elevantallet på papiret som tilsier hvor utfordrende en klasse kan være, men at det er enkeltelever som kan utfordre og oppta en stor del av lærerens ressurser.
Lærer 3 snakket om følelsen av å ikke strekke til rundt elever med utfordrende adferd: «Det er jo noen ganger jeg tenker at det ikke er nok liksom. Bare jeg er ikke nok. Jeg har ofte følt på at jeg ikke strekker til helt liksom, men det er jo avhengig av settingen og klasser og alt da». Videre forklarer lærer 3 at man kan føle på maktesløshet og oppgitthet i noen situasjoner:

> En kan være sint og oppgitt hvis man har jobbet veldig mye med ting også er det ofte sånn to skritt foran og et tilbake. Da kan en føle det litt. En vil jo at alle skal ha det bra tenker jeg, så hvis man tenker at en ikke helt får det til noen ganger, så blir det oppgitthet og maktesløshet litt da. (…) En føler en tar på seg hele ansvaret.

Hun snakket også om kontaktlærerrollen og at det fort kan bli overveldende mye om en må jobbe med spesielt utfordrende elever i tillegg til alle de andre oppgavene: «For meg så har

det vært krevende å være kontaktlærer hvis det er elever man jobber veldig mye med da, i tillegg til andre liksom». Mye av dette forstår jeg at kan bunne i lite tid i en travel lærerhverdag, i tillegg til at man som lærer ofte tar på seg ansvaret og byrdene til alle elevene – selv de som har størst utfordringer. Dette forstår jeg at kan bli en tung byrde å bære, spesielt hvis man føler at fremgangen og motivasjonen ikke er til stede.

Lærerne virker til å være samstemte om definisjonen av utfordrende adferd og eksemplifiseringen av den. Det er tydelig at utfordrende elevadferd påvirker lærerne i deres undervisningsarbeid og at det i noen tilfeller kan bli så ekstremt at det resulterer i fysisk vold. Lærer 3 mente blant annet at den adferden som beskrives som utfordrende i én setting, kan være normalisert i en annen setting – og at det ved endring i settingen rundt også kan skape endringer i adferden til eleven. Følelsen av å ikke strekke til og for lite tid var noe som gikk igjen hos lærerne. Hovedutfordringene som kom frem var altså lite tid og ressurser, og forstyrrelser fra utfordrende elevadferd. De følte også at de hadde mye ansvar med å skulle vise kjærlighet til mange elever, på kort tid.

5.3 Praktisering: Utøvelse av profesjonell kjærlighet

Utøvelsen og praktiseringen av profesjonell kjærlighet handler om hvordan man hver eneste dag kan vise og gi elevene kjærlighet på forskjellige måter. Dette temaet var viktig for meg å ha med da det binder teorien og refleksjonene sammen med den hverdagslige praksisen, og knytter både skal, bør og burde til hvordan, når og hvem. Temaet praktisering har jeg valgt å dele opp i «utøvelse av profesjonell kjærlighet» og «refleksjoner omkring mulige endringer». I dette delkapittelet vil jeg gå inn på elevens beste og spørsmålet fra intervjuet om man føler den samme kjærligheten ovenfor alle elever likt.

5.3.1 Elevens beste

Elevens beste er et uttrykk man ofte hører i skolesammenheng, og at alle tiltak i all hovedsak skal resultere i at det er til elevens beste. I intervjuene snakket informantene også mye om elevens beste, og at de alltid ønsker at eleven skal ha det så bra som mulig. De la overraskende lite skyld på elevene, og retter heller søkelyset mot seg selv dersom en elev for eksempel skulle utagere i et klasserom. De går straks innover seg selv og forsøker å finne svar på hva som skjedde, hvilken rolle de hadde og hva *de* kan gjøre annerledes eller bedre neste gang. Jeg forstår dette som at lærerne har en god evne til refleksjon både rundt situasjoner,

men også rundt deres egen rolle i ulike utfordrende situasjoner. Dette kan være en god egenskap hos lærere. Lærer 3 forklarte også viktigheten med god struktur bak utøvelsen av kjærlighet til elevene:

> Med kjærlighet og omsorg ligger også god struktur. Det å ha system, struktur og forutsigbarhet. At det ikke blir helt sånn løse baller i lufta hele tiden, og at det gjelder alle barn, at man har en forutsigbar væremåte. At man ikke er sånn fyrverkeri en dag og noe annet en annen dag.

Med dette forstår jeg det slik at læreren mener at trygge rammer er essensielt for å skape trygge elever, og at system og struktur danner det helt fundamentale i en relasjon. Læreren mener det er viktig at den voksne har en forutsigbar væremåte, slik at eleven kan forvente og ha en viss anelse om hvordan læreren reagerer i ulike situasjoner.

Lærerne ble spurt om hvordan de uttrykker kjærlige eller gode følelser ovenfor elevene sine. Lærer 1 og 2 var opptatt av å vise kjærlighet gjennom kroppsspråk og det å snakke på en vennlig og varm måte til elevene. I tillegg nevnte de at de gjerne var litt fysiske dersom elevene ønsket det og viste kjærlighet gjennom å stryke de litt på armen, på ryggen eller gi et klapp på skuldra. De ønsket å vise genuin varme gjennom kroppsspråket sitt. Lærer 1 svarte at hun forsøkte å være veldig direkte med elevene, og ofte sa til både enkeltelever og klassen at hun var glad i dem og at hun brydde seg om dem. Lærer 3 var opptatt av å fremme de positive egenskapene til elevene og vise de kjærlighet på den måten: «Det å bruke det de kan i en setting som fremmer de positivt hvis de har utfordringer. Det å fremme positive egenskaper da, for hverandre». Jeg forstår det slik at lærerne ønsker det beste for elevene og forsøker å vise dette gjennom kroppsspråk, ord og handling. De ønsker å støtte eleven og fremme det positive.

5.3.2 Føler man den samme kjærligheten ovenfor alle elever likt?

Dette var et spørsmål jeg var svært spent på å stille til informantene. Det er et interessant og kanskje et litt utfordrende spørsmål, fordi man i utgangspunktet etter normen skal gi alle elever like mye oppmerksomhet, omsorg og kjærlighet.

Lærer 1 uttrykte at hun stort sett er like glad i alle elevene, og svarer: «Ja, vet du hva, det har jeg tenkt på. Er det noen jeg er mer glad i enn andre? Men nei, det er likt med alle sammen».

Hun la dog til at hun «kan bli ekstra glad i de som trenger ekstra veiledning, at de kanskje får en ekstra plass i hjertet», men uttrykte at hun i utgangspunktet forsøker og føler at hun er like glad i alle elevene. Hun sier om de elevene man må snakke mye til at «kjærligheten er den samme, men annerledes». Lærer 1 forteller også om at når en elev utfordrer så vil man gjerne at den eleven skal få det enda bedre på skolen: «Kanskje kjærligheten blir enda sterkere iblant til de da, for du vil så gjerne at de skal ha det bra». Jeg forstår det slik at lærer 1 håper hun er like glad i alle elevene, men at de elevene som man må jobbe litt ekstra med ofte får en spesiell plass i hjertet, nettopp fordi man ønsker så veldig at disse elevene også skal ha det bra på skolen. Lærer 2 virker til å være litt enig og svarer: «Nei, det gjør jeg nok ikke. Det er nok noen som man føler enda sterkere for enn andre. Det er det. Og det har noe med det man får informasjon om da, av bakgrunn, av ting de har vært gjennom som gjør at vi blir påvirket følelsesmessig av det». Jeg forstår det slik at lærer 2 føler han får en ekstra tilknytning til de elevene som har utfordringer i livet sitt både på skolen og hjemme, og at man derfor kan føle ekstra for disse. Lærer 2 uttrykker også at kjærligheten til elever med veldig utfordrende adferd kan være fraværende i perioder, på spørsmål om han føler den samme kjærligheten ovenfor disse elevene reflekterte han rundt følgende:

> Jeg tror jeg gjør det på en måte sett i lengre perspektiv, men akkurat den, heh, kan bli litt fraværende i perioder hvor det er provoserende adferd som blir utført av elevene. Da kan den bli litt fraværende, den, så noen ganger må man jobbe litt med det for å finne frem, liksom måten å kunne se eleven i et god lys da.

Jeg forstår det her slik at lærer 2 er godt reflektert når det kommer til egne følelser rundt elever som kan provosere med utfordrende adferd og er ærlig på at det i visse situasjoner kan bli i overkant provoserende. På oppfølgingsspørsmål om hvordan man bør agere når man føler på et fravær av kjærlighet svarte han:

> Man må jobbe litt med sin egen bevissthet til dette. Det kan være greit å snakke med noen kollegaer om det. At nå har jeg problemer liksom, med å takle den eleven. Jeg blir bare irritert og sint på den eleven. Har du noen tips til hva jeg kan gjøre? Så det er jo på en måte å lete etter litt hjelp.

Lærer 3 tenker ikke at det er kjærligheten som nødvendigvis minsker til eleven, men at maktesløsheten øker: «Og jeg er veldig sånn til å tenke at hvis eleven blir trigga eller eleven

gjør noe som er ekstremt mot deg, så har du gått litt for langt selv da, eller du er en del av problemet for å si det sånn.» Jeg forstår det slik at lærer 3 tar til seg det som skjer i en situasjon hvor en elev agerer adferdsmessig og straks forsøker å finne en grunn til hvordan og hvorfor hun var med på å eskalere adferden til eleven. Hun uttrykte at hun blir mer lei seg dersom en elev skulle utagere med adferd, nettopp fordi hun føler at hun har vært en del av problemet selv, og at det med tilrettelegginger kunne vært unngått.

Lærer 3 fortalte om en episode hun husket spesielt godt etter et år med tett elevsamarbeid:

> Også husker jeg ved skoleslutt da, så kom han og gav meg en kos, også fikk jeg en kopp hvor det sto *tusen takk for at du heier på meg*, og det var jo veldig litt sånn rørende da, for det bruker jeg ofte, «husk at jeg heier på deg», dette går bra, vi må bare finne på noe lurt så ordner vi det.

Lærer 3 fortalte om en elev hun har jobbet lenge med hvor utfordringene hadde vært knyttet til utfordrende adferd og vansker med å omgås andre medelever. Jeg forstår dette som at lærer 3 ble emosjonelt påvirket av at eleven hun hadde jobbet mye med kom og viste takknemlighet for hjelpen han hadde fått underveis i skoleåret. Det virket til at lærer 3 ble rørt av situasjonen og dette kan vise at lærer 3 har utviklet en emosjonell relasjon med eleven, noe som kan være viktig i arbeid med utfordrende elevadferd. Jeg forstår det også slik at slike relasjoner kan sette dype spor i hjertet til både lærer og elev.

I dette delkapittelet har lærerne beskrevet sin praksis i form av refleksjoner og praktisering av kjærlighet i klasserommet. Det er konsensus om at elevens beste står i fokus og at alle lærerne ønsker at eleven skal ha det så bra som mulig, uansett hvor utfordrende adferden er. På spørsmål om man føler den samme kjærligheten ovenfor alle elever likt er vi inne på et personlig tema som er subjektivt forstått. Det later til at det ligger et sterkt ønske om å kunne føle den samme kjærligheten, og ikke minst vise den, likt ovenfor alle elever. Dette er dog ikke alltid like enkelt, men det er betryggende at lærerne er reflekterte og oppmerksomme på området.

5.4 Praktisering: Refleksjoner omkring mulige endringer

I intervjuene kom det frem at lærerne var åpne for og ønsket å reflektere rundt mulige endringer i skolens praksis og rammer som kunne bidra til å hjelpe både dem selv og elevene i skolehverdagen. Denne delen omhandler disse refleksjonene.

5.4.1 Mestring ved bruk av andre arenaer

Informantene nevnte på spørsmål rundt hvordan man kan hjelpe og støtte elever med utfordrende adferd, at bruk av ulike arenaer kan være en god ting. Det å bevege seg ut av klasserommet og gjøre noe annerledes. De kom med eksempler på alternative oppgaver og steder man kan gi elevene læring, og at dette i stor grad kan bidra til å åpne opp for samtale om andre ting. For eksempel samtaler for å bygge relasjoner og det å bli kjent med elevene. Lærer 3 var opptatt av viktigheten ved å la elevene kjenne på mestring og brukte dette for å gi elevene positive opplevelser: «Det å bruke det de kan i en setting som fremmer de positivt hvis de har utfordringer (…) Det å gi oppgaver som jeg vet de mestrer, så de ikke blir utrygge». Lærer 3 ønsker altså å skape en trygghet for elevene. Dette kan vi forstå ved at trygghet skaper rammer for elevene og en «trygg havn» hvor de vet hva som er forventet og hva som skjer dersom de ikke følger forventningene. Lærer 1 fortalte fra en vanlig dag i klasserommet om en elev med utfordrende adferd: «Hvis jeg så han var litt urolig inne i klasserommet, så kunne jeg kanskje si at han kunne hente litt tape også videre. Gi han litt oppgaver da». Vi kan her forstå at lærer 1 velger å gi noen mindre arbeidsoppgaver til en elev som er urolig, trolig for å distrahere eleven eller for å gi eleven en følelse av at den har fått en viktig jobb. Lærer 2 var også inne på strategier rundt elever som så ut til å være utfordrende i klasserommet: «At man kan ta med seg noen og gjøre noe helt spesielt, som er litt lystbetont». Videre kom han med noen praktiske forslag som å:

> Være på tur litt av dagen, lage noe sammen, gjøre noe sammen, for det er da det åpner seg for litt samtale gjerne. Når man står og kan gjøre litt praktisk arbeid, som å rake ute i skolegården, feie litt, bygge litt eller reparere litt.

Han avslutter med viktigheten av dette og foreslår «at man kan finne på et type prosjekt, å lage et eller annet som er litt fint, som de blir stolte av». Jeg forstår det slik at han ønsker å bruke et prosjekt, eller det å skape noe sammen, som et verktøy for å bygge relasjon med elevene. Det å skape engasjement hos elevene og lage noe som de kan bli stolte av å ha

bygget sammen virker til å kunne skape et godt fundament for en god relasjon. Dette med at slike alternative oppgaver kan åpne opp for litt samtale er også positivt, og jeg forstår det slik at kommunikasjon på mindre farlige arenaer ofte kan være nøkkelen for å løse opp i utfordringer.

5.4.2 Forutsetninger og skolens rammer

Man hører ofte om innstramminger, budsjettkutt og mangel på lærere i dagens samfunn. Jeg tenkte at det derfor ville være svært interessant å høre hva informantene tenkte kunne løst opp i utfordringene de har knyttet til omsorg og kjærlighet i skolehverdagen. I disse samtalene kom det frem at det ønskes endringer i rammene rundt skolen, og gjerne også hvordan skolen er lagt opp som utdanningssystem. Lærer 1 snakket om at det som ofte begrenser de i planlagte aktiviteter kanskje kunne vært unngått med mer ressurser i klasserommet, da i form av flere voksne: «Når jeg nå har lyst til å gjøre noe koselig med ungene så er det ikke bestandig jeg får gjort det, for da er det noe annet som dukker opp og ødelegger litt for det da». Hun forklarer så at det ofte er enkeltelever som kan ødelegge noe her, og at dette kanskje kunne vært unngått med mer voksenressurser i klasserommet. Lærer 3 reflekterte og problematiserte også det større perspektivet rundt hvordan skolen er lagt opp:

> Jeg tenker systemet skole egentlig, i forhold til at man tenker at alle skal med, og det er jeg helt enig i, og alle skal være inkludert og sånn. Men jeg tenker at alle kan være inkludert i smågrupper, uteskole, forskjellige arenaer, at du kan føle deg inkludert. At det ikke betyr at alle skal være inne i et klasserom samtidig.

Lærer 2 reflekterte rundt prioriteringer: «Ut ifra de rammene man har, og den elevgruppa man har så må man jo på en måte prioritere hele tiden. Hvem man skal gi oppmerksomhet, omsorg, kjærlighet til ulike tider.» Han uttrykker videre at denne prioriteringen gir en negativ følelse: «Så der kommer man til kort, fordi behovet er så mye større enn det man klare å gi da». På spørsmål om hva som kunne hjulpet lærerne i klasserommet nevner de: Færre elever i klasserommet, tidlig satsning og styrking, mer økonomisk satsning på skolen og tidlig hjelp fra ledelsen. Lærer 1 var usikker på hvordan hun skulle formulere seg, men ønsket å ytre at hun syns at ungene var mer selvgående før, enn hva de er nå og at voksenbehovet derfor må økes ytterligere:

> Det jeg syns har vært litt, er at jeg syns unga var mer selvgående før enn det de er nå, og hvis vi skal ha for eksempel stasjoner, lar det seg ikke alltid gjøre fordi man da må være mange voksne (…) at unga ikke klarer å gjennomføre tingen på egenhånd, selv om de egentlig har forutsetninger for det.

Det virker til at lærer 1 syntes at dagens barn er mindre selvgående enn før, og at dette skaper utfordringer i form av at det kreves enda mer ressurser for å kunne gjennomføre de samme oppleggene. Lærer 1 tok opp om muligheten kunne skyldes foreldrene, og at det kan ha skjedd noen endringer i samfunnet som gir ringvirkninger til dagens elevforutsetninger. Jeg forstår det slik at lærerne er godt reflekterte når det kommer til løsninger på utfordringene de opplever daglig, og at dette kan skyldes mer enn kun deres egen håndtering av adferden. De kommer med forslag til endring av systemet skole og tanker om hvordan samfunnet har utviklet seg, og hvordan dette igjen påvirker elevene i klasserommet.

Lærerne virket til å være reflekterte rundt hvilke endringer som kunne ha påvirket utfordrende elever sin adferd og problematikken med følelsen av å ikke strekke til. De trekker frem viktigheten av å gi elever som har utfordringer i klasserommet oppgaver som de mestrer. Dette for å skape trygghet og gode rammer rundt eleven, som et fundament for videre utvikling. Lærerne kommer med eksempler som at det å skape noe sammen kan danne et godt grunnlag for relasjonsbygging og gode uformelle samtaler mellom lærer og elev. En endring av læringsarenaen later også til at kan virke positivt på elever som viser utfordrende adferd. Avslutningsvis uttrykte lærer 1 at hun mener dagens barn er mindre selvgående enn for noen år tilbake, og at dette skaper problemer med for få voksne i klasserommet i forhold til behovet. Hun reflekterer rundt hva som kan være grunnen til dette, og det vil jeg komme nærmere inn på i diskusjonskapittelet.

5.5 Kort oppsummering

Informantene fremstår som både reflekterte og engasjerte med kunnskap om både forståelse og praktisering av kjærlige følelser og utfordrende adferd. Det er tydelig at de prioriterer barnas trivsel og at de vektlegger betydningen av å vise omsorg og interesse for elevene. Videre peker informantene på vanskelighetene med å skille mellom profesjonelle og personlige følelser, og at det kan være utfordrende å holde arbeid og privatliv atskilt. Flere av informantene føler det er vanskelig å gi alt man ønsker fordi det alltid virker til å være for lite

tid, og at denne følelsen kan beskrives som utilstrekkelighet eller maktesløshet. De oppgir at de ofte bruker mer tid på elever som viser utfordrende adferd, både fordi disse elevene trolig trenger mer støtte og fordi deres adferd ofte fører til uro i klasserommet. Resultatene fra intervjuene viser at informantene har mange refleksjoner og innspill rundt profesjonell kjærlighet og elever med utfordrende adferd. I neste kapittel vil jeg diskutere og reflektere nærmere over disse resultatene og knytte dem opp mot de teoretiske perspektivene.

6.0 Diskusjon

I denne delen vil jeg diskutere og reflektere rundt resultatene fra intervjuene opp mot de teoretiske perspektivene som er relevant for problemstillingen. Jeg vil drøfte funnene i lys av forskning og teori på områdene knyttet til profesjonell kjærlighet og utfordrende adferd.

6.1 Lærerens forståelse av profesjonell kjærlighet

Kjærlighet kan være vanskelig å definere teoretisk, fordi den ved å bli redusert til en teori vil miste mange av sine muligheter og nyanser (Luijpen, 1960). For lærerne var begrepet «profesjonell kjærlighet» noe de definitivt hadde hørt om, men ikke nødvendigvis brukt så mye i praksissammenheng. De forsto begrepet som den type omsorg man må yte uten å forvente å få noe tilbake, og at det har med følelsen for å ivareta elevene på best mulig måte, deriblant også å ta vare på de grunnleggende behovene deres. Det var konsensus blant lærerne om at profesjonell kjærlighet er viktig i skolen og spesielt på de yngre trinnene. Shih (2022) påpeker også i sin studie på at kjærlighet i relasjonen mellom lærer og elev er spesielt viktig de første årene på skolen. Jeg forstår det også slik at lærerne viser profesjonell kjærlighet «innenfra» som Evetts (2003; 2013) beskriver. En slik profesjonalitet innenfra beskriver Evetts (2003; 2013) som den genuine formen for profesjonalitet, og den virker det til at alle de tre lærerne innehar. Denne indre profesjonaliteten bygger på indre motivasjon, noe som kan være til stor hjelp i arbeidet med profesjonell kjærlighet rundt utfordrende elevadferd.

Hvis vi skal forstå kjærlighet i henhold til Sternberg (1987) sin trekantteori, må vi se på de tre komponentene: Lidenskap, intimitet og forpliktelse. På bakgrunn av resultatene kan vi se at lærerne har lidenskap til elevene sine ved at de viser stor interesse for elevenes ve og vel, i tillegg til at de er engasjerte i arbeidet rundt elever med utfordrende adferd. Lærerne nevnte blant annet at de opplevde glede og tilfredshet når de lyktes med å hjelpe elevene. Videre kan vi se intimitet ved at de ønsker å etablere emosjonelle bånd med elevene og gjør dette ved å vise empati og medfølelse. I tillegg ønsker de å være en trygg og stabil voksen som barna kan komme til, og stole på. De benytter seg også av fysisk intimitet ved å stryke elevene på ryggen, hånda og lignende dersom eleven ønsker det og det er hensiktsmessig i situasjonen. Forpliktelse kan vi se ved at læreren gang på gang fortsetter å jobbe med elevene, selv når de viser utfordrende og til tider krenkende adferd. Dette viser at lærerne gir en forpliktelse til elevene med utfordrende adferd at; uansett hvordan adferd du viser, så er jeg her som en trygg

havn, klar til å veilede deg – slik at eleven kan nå sitt fulle potensial (Sternberg, 1987). Ut ifra dette kan vi se at lærerne oppfyller betingelsene til Sternberg (1987) sin trekantteori om kjærlighet, og at kjærlighet derfor kan oppstå i elev-lærer-relasjonen.

6.1.1 «Norsk språk blir fattig»

Lærer 2 påpekte at «norsk språk blir fattig» i sammenhengen med å skulle beskrive ulike former for kjærlighet. Han legger frem andre språk som later til å ha et mer spesifikt ordforråd, hvor for eksempel ordet «kjærlighet» er delt i ulike under-ord for å definere hvilken type kjærlighet det snakkes om. Han eksemplifiserer dette med at det på latin finnes ulike ord for kjærlighet, hvor hvert ord representerer en form for eller type kjærlighet. Det virker derfor som at lærer 2 skulle ønske det fantes et større ordforråd på norsk når det gjaldt uttrykkelsen av ordet kjærlighet. Shih (2022) løfter også frem ulike forståelser av kjærlighet gjennom fire kategorier: Seksuell kjærlighet, spirituell kjærlighet, vennskapskjærlighet og agape eller kjærlighet for andre. Lærer 2 snakket i hovedsak om agape-delen av kjærlighet – den ubetingede kjærligheten som ligner mors kjærlighet til sine barn. Flere av lærerne uttrykte at en redsel for misoppfattelse kan være grunnen til at begrepet kjærlighet ikke blir brukt mer i skolesammenheng, selv om de var enige i at det var et viktig og høyst relevant begrep. Frøkedal (2017) omtaler Stortingsmelding nr. 16 i sin forskning vedrørende «tidlig innsats» (St.meld. nr. 16., 2006-2007, s. 10). Der kom det til syne at det i Stortingsmeldingen brukes begrepet «læring» om lag 1091 ganger, mens begrepet «omsorg» brukes kun 20 ganger og begrepet «kjærlighet» ikke forekommer i det hele tatt. Derfor stilles det spørsmål ved om tidlig innsats for elever i stor grad handler mest om læring, og ikke om de omliggende faktorene som psykososialt miljø og vansker som kan føre til utfordrende elevadferd. Her kan vi se at begrepet kjærlighet brukes svært lite og later til å ha blitt erstattet med omsorg. Lærerne er inne på at omsorg er et begrep som inneholder kjærlighet, men i en form som er både tydeligere og mer rettet mot skolesammenheng. Lærer 3 påpekte at ordet omsorg ligger nærere oppdragelsesbiten, og at det derfor er et mer forståelig ord både for barn, foreldre og samfunnet generelt. Lærerne var enige om at kjærlighet ofte kunne misforstås. Thrana (2014) peker også på at det foreligger en bekymring i samfunnet om at kjærlighet i skolesammenheng kan bidra til å svekke profesjonaliteten til læreren. Thrana (2014) påpeker at denne bekymringen trolig bygger på en forståelse av kjærlighet som en «foreldre-kjærlighet». Kjærligheten som foreldre har til barna sine beskriver Thrana (2014) at indikerer en emosjonell tilknytning mellom sosialarbeideren og det unge barnet, og at denne

emosjonelle tilknytningen kan skape problemer med utøvelsen av lærerprofesjonen. Denne emosjonelle tilknytningen blir forstått som en faktor som kan påvirke beslutningsprosessen og skape forskjellsbehandling i klasserommet (Thrana, 2014).

6.1.2 Profesjonell kjærlighet i lys av Honneth sin anerkjennelsesteori

Profesjonell kjærlighet kan knyttes til alle de ulike formene for anerkjennelse fra Honneth (2007) sin anerkjennelsesteori. Lærerne gav også uttrykk for at det er viktig å anerkjenne eleven ved å se deres behov, gi de en følelse av mestring og ønsket om det beste for eleven. Ut ifra resultatene kan vi derfor forstå kjærlighetsbasert anerkjennelse ved at lærerne ser eleven som en unik person med sine egne utfordringer og styrker. Læreren møter eleven med kjærlighet og empati for å hjelpe den med å utvikle seg og overvinne vanskelige situasjoner (Honneth, 2007). Lærerne i studien uttrykte at de ønsket å se eleven som en unik person, og at de møter både eleven med utfordringer, men også de andre elevene med kjærlighet og empati. Rettslig anerkjennelse kan vi forstå ved at læreren anerkjenner eleven som en likeverdig person med samme rettigheter som andre elever i klassen (Honneth, 2007). Dette innebærer at læreren ikke diskriminerer eleven på grunnlag av utfordrende adferd, men gir eleven samme muligheter som andre elever til å lære og utvikle seg. Dette kan naturligvis være utfordrende i seg selv, og lærerne er ærlige med at det noen ganger kan bli *for* utfordrende å skulle være like glad i den utfordrende eleven som de øvrige, men at de hele tiden forsøker å anerkjenne alle elevene. Sosial verdsettelse kan vi forstå ved at læreren anerkjenner eleven som en verdifull del av klassen og at eleven har et bidrag å gi til fellesskapet (Honneth, 2007). Det innebærer at læreren jobber med å inkludere eleven i klassens fellesskap, og ser på eleven som en ressurs og ikke bare som en utfordring. Lærerne snakket om å bruke egenskaper hos elevene og gi de oppgaver som de vet elevene mestrer, som for eksempel å hente tape, saks, dele ut papir også videre. Dette mener jeg styrker relasjonen mellom lærer og elev, og bidrar til at eleven får en positiv interaksjon og erfaring både med lærer, men også med resten av klassen og skolen som helhet. Eleven blir altså anerkjent som en ressurs ved at den kan gjøre oppgaver som læreren setter den til. Jeg forstår det slik at læreren ved å vise eleven anerkjennelse kan skape en positiv relasjon mellom lærer og elev, og styrke elevens motivasjon og læringsutbytte i klassen (Honneth, 2007).

6.1.3 Kjærlighet blir en naturlig del av profesjonsutøvelsen

Lærerne beskrev i intervjuene at kjærligheten til elevene ofte kom av seg selv etter hvert som man ble ordentlig kjent med elevene. De var klare på at man som lærer bør ha en form for kjærlighet til elevene sine. Thrana (2015) viser også at det er viktig å knytte følelser og vise kjærlighet i arbeid med mennesker. Lærerne uttrykte at de ikke tenkte over at «nå må jeg gi eleven kjærlighet», men at det falt seg naturlig og at følelsen av å bli glad i elevene kom nærmest automatisk. Dette kan bidra til mer ektefølt kjærlighet. Et ord som gikk igjen hos lærerne var blant annet ordet «varme». De ønsket å vise elevene sine varme gjennom kroppsspråk, måten de snakket på og fysisk ved for eksempel berøring. I tillegg presiserte de at det var viktig med struktur, rammer og kontroll, slik at elevene skulle føle forutsigbarhet og trygghet i skolehverdagen. En klasseledelsesstil som både innehar varme og kontroll kjennetegner vi som en autoritativ klasseledelsesstil (Nordahl, 2012). Ut ifra resultatene kan vi forstå at alle tre lærerne ønsker og forsøker å inneha en autoritativ klasseledelsesstil. Flere studier viser også at en autoritativ lærerstil er den mest hensiktsmessige metoden når det gjelder arbeid med utfordrende elevadferd (Lia, 2022; Pellerin, 2005). I en autoritativ klasseledelsesstil vil læreren uttrykke sine forventninger til elevene klart og tydelig, samtidig som læreren har en positiv og varm relasjon til elevene (Rørnes et al., 2023; Nordahl, 2012). Lærerne beskriver dog at det til tider kan være utfordrende å skulle vise varme og kjærlighet til elever som til stadighet utfordrer, og noen ganger krenker læreren sin. I slike tilfeller informerer de om at man bør søke hjelp og råd hos ledelse og kollegaer, slik at man får et nytt perspektiv på eleven og kan få hjelp til å se de gode sidene ved eleven. Dette viser at lærerne hele tiden ønsker og prøver å være autoritative.

6.2 Utfordringer

I resultatene kom det frem at lærerne opplevde utfordringer i sin profesjonsutøvelse i form av forstyrrelser fra utfordrende elevadferd og for liten tid til det de ønsker å gjøre. I dette delkapittelet vil jeg diskutere disse utfordringene.

6.2.1 Utfordrende elevadferd

Det finnes flere ulike forståelser av utfordrende elevadferd. Lærerne beskrev at utfordrende adferd er når en elev gjør noe som ikke er greit i forhold til det som forventes. Dette eksemplifiserte de med elever som forstyrrer, lager uro og ikke gjør det som forventes av

klassen der og da. De forklarte det med når en elev ikke klarer å gjøre det som er forventet av klassen på de ulike arenaene, som for eksempel å ikke snakke når det er stillelesing. Lærerne hadde mange erfaringer med utfordrende elever, noe som naturligvis var forventet i denne oppgaven. Elever med utfordrende adferd ønsker ofte oppmerksomhet, og dessverre er det slik at denne oppmerksomheten ofte blir av negativ art (Beamen & Wheldall, 2000). I noen tilfeller har barn stilte diagnoser som gjør det utfordrende å for eksempel skulle konsentrere seg i klasserommet, og da er det viktig at læreren innehar nok kunnskap om diagnosene (Drugli, 2012, s. 83). Dette for å kunne ivareta og hjelpe eleven på best mulig måte. I andre tilfeller er det mer moderate adferdsvansker og hendelser i elevens liv som gjør det utfordrende å skulle følge beskjeder på skolen. I slike tilfeller er det viktig at læreren får og tar seg tid til å kommunisere med eleven, slik at hen får skaffet seg et overblikk over hva som skjer.

Lærer 3 nevnte eksplisitt at barn med utfordrende adferd forstyrrer læreren i sitt arbeid, som blant annet er å undervise klassen i fag. Houts med flere (2010) viser at barn med utfordrende adferd i stor grad påvirker lærernes innsats i klassen. Dette forklares med at om det er en eller flere elever som tar mye av tiden og oppmerksomheten til læreren, vil dette gå ut over lærerens fokus på undervisningen. Det vil også bli mindre tid til undervisning og fag dersom læreren stadig må veilede en elev som utfordrer i klasserommet. Lærer 1 forklarte også at hun ofte opplevde å ikke få gjennomført ulike opplegg slik som hun ønsker, fordi noen elever utfordrer og rett og slett spiser opp såpass mye av tiden. Når relasjonen preges av mye uønsket adferd fra eleven kan det føre til et tvunget negativt samspill mellom læreren og eleven (Arnesen, Ogden & Sørlie, 2006). Samspillet blir tvunget fordi eleven ofte gjør noe som bryter med reglene, som læreren er nødt til å reagere på. Enten for å vise andre elever at slik adferd ikke tolereres, eller fordi adferden har gått så langt at den er i ferd med å ødelegge eller skade noe eller noen rundt. Adferden må altså i mange tilfeller stoppes før det går galt, og det er dette som gjør at læreren blir tvunget inn i det negative samspillet (Drugli, 2012, s. 83). I tillegg til å forstyrre læreren i sitt arbeid, forstyrrer slik adferd ofte også medelever, og går utover deres læringsmuligheter i skolen (Drugli, 2012, s. 82). Dette skrider mot Kunnskapsløftet hvor det står at læreren skal bidra til at elever lærer og utvikler seg (Utdanningsdirektoratet, 2022a), og danner da en vanskelig situasjon for læreren.

Drugli, Kløkner & Larsson (2011) sin studie viser at det er sammenheng mellom en positiv lærer-elev-relasjon og barns sosiale ferdigheter. Lærerne gav også uttrykk for at de ønsket en

positiv relasjon til sine elever. Ingen av de gav uttrykk for at de hadde en negativ relasjon med eleven sine, men at den i noen perioder kunne være utfordrende. I en negativ lærer-elev relasjon vil læreren ofte utøve mye kontroll over eleven, istedenfor å gi beskjeder på en vennlig og høflig måte (Drugli, 2012, s. 58). Det er ikke ønskelig med en slik kontrollerende relasjon mellom lærer og elev, men heller en relasjon som bygger mer på samarbeid og forståelse. Det er videre viktig at læreren anerkjenner følelsene til elever som blir sinte, samtidig som det er viktig at de presiserer at en voldsom utagering ikke er akseptabelt. Lærerne var opptatt av å se elevene og veilede de. God selvkontroll hos eleven er en viktig egenskap som kan hjelpe eleven fra å skulle «eksplodere i sinne» i ulike situasjoner (Pape, 2001, s. 106). Det er derfor viktig å hjelpe eleven med å finne gode måter å avreagere på (Pape, 2001, s. 105).

6.2.2 Er det nok tid for å kunne yte god nok kjærlighet?

Dagens lærere har et stort ansvar overfor elever, foreldre og samfunnet generelt. Det kreves fra styringsdokumentene at læreren skal både vise omsorg for den enkelte elev, og hjelpe de elevene som ikke føler seg inkludert eller strever med å lære (Utdanningsdirektoratet, 2023b). I en klasse med over 20 forskjellige elever kan dette raskt bli en utfordring for selv den mest erfarne pedagogen. Lærerne gav uttrykk for at de hadde mange oppgaver i skolehverdagen, i tillegg til å skulle passe ekstra på de elevene som syntes å ikke henge med. De uttrykte en følelse av utilstrekkelighet og maktesløshet i situasjoner hvor de måtte prioritere mellom elevene, altså hvem de skulle gi oppmerksomhet til. Resultatene fra intervjuene kan implisere at utfordrende elever ofte kan bli tidstyver i klasserommet.

Lærer 1 uttrykte at hun syntes elevene var mer selvgående tidligere enn hva dagens elever er. Dette gjorde at de ofte måtte ha flere voksne i klasserommet for å få gjennomført opplegg som læreren tidligere kunne håndtere alene. De andre lærerne gav også uttrykk for at det kunne være mer krevende å være kontaktlærer nå, enn hva det var i tidligere år. Det ble nevnt at dagens barn ofte spurte etter hjelp før de hadde prøvd selv, og at det virket som at barna ikke klarte å gjennomføre ting på egenhånd, selv om egentlig hadde forutsetninger for det. Eng et al. (2017) påpeker at dagens barn i større grad enn tidligere beskyttes mot farer og nærmest konstant er i sentrum for foreldrenes oppmerksomhet. Samtidig nevnes det at det har skjedd en endring i oppdragelsen hos foreldrene fra sterk kontroll til stor grad av frihet, og fra en autoritær stil til en medbestemmende og demokratisk foreldrestil (Eng et al., 2017). Det vil

si at dagens barn i stor grad har større frihet, bestemmer mer selv og kanskje ikke får nok veiledning fra foreldrene. Hvis barn får *for* mye frihet og medbestemmelse, vil de kanskje ikke få tilstrekkelig med veiledning og oppdragelse av foreldrene. Det er eksempelvis et bilde som florerer i mediene, om at det tidligere var læreren og foreldrene som skjennet på barnet fordi det ikke gjorde som det skulle, mens det i dag er foreldrene og barnet som skjenner på læreren fordi vedkommende ikke underviser godt nok. Man kan danne seg noen tanker rundt dette, og trekke paralleller til det Eng et al. (2017) beskriver. Videre kan man stille spørsmål ved om lærerens autoritet har blitt mindre med årene, samtidig som barnas frihet har blitt større (Eng et al., 2017).

Det finnes flere forståelser av hvorfor barnet agerer som det gjør i ulike situasjoner. I Wirsching (2014) sin forskning var en av forståelsene at utfordrende adferd kommer frem hos barnet fordi det ønsker oppmerksomhet. Min oppfatning på bakgrunn av dette er at samfunnet er i endring, og at det teknologiske og den «raske hverdagen» kan være en av årsakene til dette. Den raske hverdagen beskriver jeg som et sett med overveldende inntrykk og stadig hyppigere doser med dopamin fra tidlig alder. Ogden (2022) påpeker også at det å lede en klasse har blitt mer komplekst enn tidligere. I «gamledager» handlet det om å holde disiplin i klassen, mens det i dag er forventet at klasseledelse blant annet skal bidra til sosial inkludering, et trygt læringsmiljø og økt trivsel blant elevene (Ogden, 2022). Læreren har altså i utgangspunktet mange oppgaver, og det å skulle veilede en eller flere elever med utfordrende adferd i tillegg kan noen ganger føles overveldende. Beamen & Wheldall (2000) påpeker som nevnt at det generelt sett er slik at elever med utfordrende adferd ofte får mye oppmerksomhet fra lærere, og svært ofte mer enn hva gjennomsnittseleven får. Det er dessverre ofte slik at denne oppmerksomheten er av negativ art, som videre fører til at elever med utfordrende adferd får mye negativ oppmerksomhet og få positive interaksjoner med læreren sin i løpet av en skoledag. Webster-Stratton (2005) påpeker også at lærere ofte tror de er mer støttende ovenfor elever enn hva de faktisk er. Arnesen, Ogden & Sørlie (2006) forklarer dette som et tvunget negativt samspill. Hvis utfordrende adferd hadde foregått stille og rolig, helt uforstyrrende bakerst i klasserommet hadde den ikke vært et problem, men slik er det altså ikke. Utfordrende adferd går ofte utover både eleven selv, andre elever i klassen og lærerens undervisning (Arnesen, Ogden & Sørlie, 2006). Den påvirker mange parter og er ofte så omfattende at læreren ikke lenger kan overse adferden. Dette gjør at læreren aktivt må forholde seg til det eleven gjør (Drugli, 2012, s. 83). Dette negative samspillet kan vi tenke oss som en negativ spiral av følelser som kun gjør relasjonen mellom læreren og eleven verre.

Lærerne forklarte lignende eksempler hvor de noen ganger følte en såpass stor maktesløshet og oppgitthet ovenfor enkeltelever, hvor elever til tider provoserte i så stor grad at læreren mistet motivasjonen for å veilede eleven. Ved disse tilfellene forklarte lærerne at de aktivt forsøkte å rette opp i dette negative samspillet selv ved å søke råd og veiledning hos kollegaer eller ledelse. Da kunne de ofte stille spørsmål som «jeg blir så sint på denne eleven, kan du hjelpe meg med å se denne eleven fra et annet perspektiv?». Dette følte de ofte hjalp på situasjonen, og at de kunne føle en slags «ny giv» etter veiledning fra en kollega eller leder. Drugli (2012, s. 38) siterer læreren i TV-serien Blanke ark: «Det er jobben min å like alle elevene mine. Hvis jeg kjenner at jeg ikke gjør det, er det mitt ansvar å gjøre noe med det». Ifølge sitatet er det altså læreren sitt ansvar å gjøre noe slik at vedkommende kan få glede i å arbeide med elevene igjen. Dette kan for eksempel være å søke støtte og veiledning fra kollegaer eller ledelse (Drugli, 2012, s. 32).

6.4 Praktisering

Praktisering dreier seg om hvordan lærere implementerer og bruker kunnskapen sin i praksisfeltet, og da spesielt i klasserommet sammen med elevene. Denne delen er den som ligger nærmest lærernes hverdag og er den delen som trolig vil fortelle oss mest om hvordan vi kan gjøre endringer.

6.4.1 Må man føle den samme kjærligheten til alle elever likt?

Den profesjonelle læreren skal behandle alle elever mest mulig likt, samtidig som det ligger et krav om å behandle alle barn individuelt (Molander & Terum, 2008, s. 159). Lærerne uttrykker at de i noen tilfeller gir ulik mengde kjærlighet til elevene, ofte fordi de mener at de som utfordrer i klasserommet har et større behov for deres kjærlighet og omsorg der og da. Lærerne gir uttrykk for at de syns dette er en grei og hensiktsmessig måte å gjøre det på, og at det er greit å gi de som trenger det litt ekstra omsorg. Det er ofte slik at det å skulle gi alle barn like god omsorg, innebærer å behandle barna ulikt (Pape, 2001, s. 74). Behovet for omsorg vil også kunne endre seg i tråd med hendelser i livet til eleven (Pape, 2001, s. 75). Det er derfor viktig at lærerne er fleksible og åpne for å vise omsorg og kjærlighet til eleven. Wium, (2020, s. 33-34) påpeker at det gjennom en faglig diskurs menes at det er uprofesjonelt å skulle involvere seg personlig eller å glemme den profesjonelle distansen (Wium, 2020, s. 33-34). Lærerne forklarer i intervjuene at personlige og profesjonelle følelser glir noe sammen, og at det er vanskelig å skille jobb og privatliv. Thrana (2015) sin forskning viser at

følelser er viktig i arbeid der en jobber med mennesker, og at de som jobber med mennesker kan vise kjærlige følelser gjennom for eksempel anerkjennelse og utholdenhet i relasjonen med barn. Lærerne kom med flere eksempler på hvordan de viste kjærlige følelser til elevene sine i hverdagen. Et av disse eksemplene var å vise varme gjennom å oppføre seg på en vennlig måte, ved å for eksempel smile og være positiv ovenfor elevene. I tillegg nevnte de at fysisk kontakt kunne virke positivt inn og kom med eksempler som å stryke på armen og ryggen, eller gi en klapp på skuldra til de elevene som ønsket det. Her er det naturligvis forskjell fra barn til barn om de liker en form for fysisk kontakt eller ikke, og det bør justeres og tilpasses den enkelte. Ønsket om en fysisk nærhet kan forstås ved at fysisk nærhet ufarliggjør og skaper et nærmere bånd mellom lærer og eleven. Ofte har elever erfart kjærlige følelser ved fysisk kontakt helt fra de var små babyer gjennom foreldrenes kjærlighet som kos, pleie og trøst (Honneth, 2007). Ved at en lærer også benytter lignende fysiske virkemidler, kan dette bidra til at eleven føler seg ivaretatt og et bånd som likner mors kjærlighet kan oppstå. Det å vise varme og kjærlighet gjennom å være vennlig kan minne om ønsket om en autoritativ lærerstil, altså en lærer som både har kontroll og varme i profesjonsutførelsen sin (Nordahl, 2012).

Det foreligger videre en samfunnsmessig forventning til den profesjonelle læreren om at de følelsene som hen gir uttrykk for bør være overliggende positive, som for eksempel å vise glede og engasjement ovenfor elevene (Bech, 2014, s. 116-117). Det forventes også ofte at lærere skal kunne sette til side sine egne følelser så de ikke virker inn på profesjonsutøvelsen (Bech, 2014, s. 118). Lærerne gav uttrykk for at det er vanskelig å ikke skulle la seg bli påvirket emosjonelt av det elevene opplever og gjør. De presenterte alle mulige følelser som de kjente på i arbeidssammenheng og beskrev hele følelsesspekteret fra glede til tristhet. De erkjente også at de i noen tilfeller kunne bli sint på elever som til tider var utfordrende, selv om de ikke nødvendigvis ønsket å bli sinte. Dette kan forstås som at den automatiserte responsen på utfordrende elevadferd ofte er irettesettelser, fjerning av goder og andre adferdskorrigerende tiltak. Finsæther (2022) presiserer i sin artikkel at det finnes bedre måter å håndtere utfordrende adferd på, enn å sette inn negative tiltak ovenfor eleven. Hun slår fast at barn som lærer selvregulering, altså evnen til å kunne regulere sin egen respons i ulike situasjoner, klarer seg bedre senere i livet enn barn som ikke lærer seg det. Det er altså et ønske om at læreren istedenfor å sette inn tiltak heller byr på veiledning til eleven, naturligvis da i etterkant av en hendelse og ikke under en utagering. Denne veiledningen er læreren også

pliktig til gjennom blant annet Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2022a), hvor det står at læreren skal hjelpe elever som tar uheldige valg.

Så kommer spørsmålet om man trenger å føle den samme kjærligheten likt til hver enkelt elev. Trolig ikke, hvis vi skal tolke resultatene fra intervjuet med lærerne. De gav uttrykk for at de i tilfeller med utfordrende elevadferd kunne bli enda mer raus med kjærligheten til disse elevene. Dette kan gange elevene i form av at læreren vier ekstra oppmerksomhet og omsorg til disse elevene, som kanskje også er de som trenger det mest. Samtidig bør den ikke bli så altoppslukende slik at det går utover de andre elevene som ikke viser utfordrende adferd. Lærerne var flere ganger inne på at de stille elevene i klasserommet ofte kan bli glemt litt bort i skyggen av de elevene som roper høyest. Lærerne var likevel oppmerksom på problemet og forsøkte å vie disse omtrentlig like mye oppmerksomhet i skolehverdagen også. Hvis vi ser på kjærlighet som omsorg, er det ofte slik at å skulle gi alle barn like god omsorg, nødvendigvis ikke er det samme som å gi de lik omsorg (Pape, 2001, s. 74). Barn er forskjellige individer som trenger omsorg på ulike måter. Noen ønsker en fysisk omsorg, men andre frastår det. Noen ønsker en emosjonell omsorg, mens andre trenger at man er mer fysisk.

6.4.2 Elevene trenger å få oppleve mestring og trygghet

Lærerne var samstemte om at elever med utfordrende adferd trenger å erfare positive opplevelser på skolen, deriblant mestring. De er også avhengig av en fundamental trygghet som lærerne viser gjennom anerkjennelse og kjærlighet til den enkelte (Honneth, 2007). Denne tryggheten er avgjørende for å kunne oppleve mestring og utvikling på en god og hensiktsmessig måte.

Lærer 3 syntes det spennende med utfordrende adferd, var at adferden ikke nødvendigvis var feil, men at den var feil og virket utfordrende i en gitt setting eller arena. Dette kan vi eksemplifisere ved at en elev kan være høylytt inne i klasserommet når resten av klassen har stillelesing. I en slik setting som stillelesing forventer vi som lærere at elevene skal være stille, rolige og lese i boka si. Da passer altså ikke en høylytt adferd inn. Mens i en annen setting hvor elevene har frilek ute og skal få ut energi, forventer kanskje vi lærere at barna er aktive og høylytte – og der passer adferden inn. Dette kan vi derfor forstå som at eleven ikke klarer å tilpasse adferden sin til settingen – riktig adferd til riktig setting. Eleven trenger altså å lære selvkontroll (Pape, 2001, s. 105). Videre uttrykte lærerne at elevene trenger å få

oppleve mestring, og at elever som ikke føler de opplever dette inne i klasserommet, kanskje bør få utforske andre læringsarenaer. Her hadde lærerne noen triks i ermet som ofte kunne hjelpe. De nevnte at bruk av andre arenaer enn klasserommet kunne virke positivt på utfordrende elevadferd. Som eksempler på andre arenaer nevnte lærerne det å gå tur i skogen og drive med noe praktisk i skolegården som for eksempel å rake. Ofte kan slike uformelle settinger få elevene til å slippe ned muren, noe som igjen kan åpne opp for god relasjonsbygging. Opplæringsloven (1998, § 8-2) åpner for at læreren kan dele elevene inn i mindre grupper etter behov, men at denne bruken ikke må komme i konflikt med elevens sosiale tilhørighet til klassen. Videre gjør også Opplæringsloven (1998, § 2-3) det mulig for læreren å bruke midlertidige læringsarenaer utenfor klasserommet til undervisning. Hvis vi skal forstå lærerne, kan altså et slikt miljøskifte fra klasserommet kan virke positivt på elever med utfordrende adferd. Det kan trolig også bidra til bedre relasjonsbygging mellom lærer og elev.

Gode relasjoner mellom lærer og elever forutsetter gode rammebetingelser (Drugli, 2012, s. 101). Lærer 3 uttrykte også viktigheten med god struktur bak utøvelsen av kjærlighet til elevene. Hun forklarte at det er viktig at man som lærer har en forutsigbar væremåte og at man ikke er et fyrverkeri en dag og noe helt annen neste dag. En slik uforutsigbarhet kan skape forvirrede barn, da de ikke vet hva de skal forvente av reaksjon fra de voksne i ulike situasjoner. Dette kan sammenliknes med ordtaket om å «gå på glass», ved at en alltid må trå varsomt i tilfelle den voksne skulle eksplodere i et fyrverkeri. Drugli (2012, s. 101) påpeker at det vil virke positivt på de fleste elever at skoledagen har en klar struktur med både en god start og en god avslutning. Ved å ha en klar struktur på dagen vil elevene vite hva som forventes av dem i ulike situasjoner, noe som i seg selv vil utløse positiv adferd i elevgruppen (Drugli, 2012, s. 101). Gjennom Honneth (2007) sin anerkjennelsesteori kan vi forstå at trygghet er en forutsetning for anerkjennelse. I Overordnet del om menneskeverdet fra Utdanningsdirektoratet (2023a) står det at «når lærere viser omsorg for elevene og ser den enkelte, anerkjennes menneskeverdet som en grunnleggende verdi for skolen og samfunnet». Vi kan se dette i lys av Honneth (2007) og forstå at det er vesentlig at lærerne verdsetter og anerkjenner enkeltindividene, og gir trygghet og omsorg uavhengig av adferd. Pape (2001, s. 73) definerer et godt tegn på omsorg som når barnet sitter igjen med en følelse av at læreren forstår og respekterer det, til tross for at læreren kan være sint fordi barnet handlet som det gjorte.

6.4.3 Kan vi gjøre noe med skolens rammer?

Skolens rammer og styringsdokumenter er noe som er godt forankret i dagens skole. I intervjuene kom lærerne med noen forslag til mulige endringer ved skolens rammer som muligens kan gi en positiv effekt rundt elever med utfordrende adferd.

Lærerne uttrykte at de manglet ressurser i klasserommet, som skulle hjelpe med å frigjøre tid til den som underviser. Dette kan være i form av assistenter, spesialpedagoger og andre voksenpersoner i klasserommet. En artikkel fra Ødegården (2021) viser at en av tre lærere opplever at kompetansen hos vikarer til dels er fullstendig fraværende, og at Utdanningsforbundet slår alarm om bruken av ufaglærte vikarer i norsk skole. Det synes dessverre å være en utbredt praksis i skolen å delegere ansvaret for elever med spesielle behov til ufaglærte assistenter og vikarer uten formell kompetanse på området. Dette kan forstås som både positivt og negativt. Det kan være positivt i den forstand at eleven kan knytte et bånd til en «utenforstående» og få veiledning fra en person han eller hun ikke føler er pedagog. Det kan også være negativt i den form at eleven ikke får den kvaliteten på veiledningen som den har krav på eller behov for. Dette kan føre til konsekvenser for disse elevenes læring og utvikling på lang sikt. Dette later til å være en måte å få dekket de formelle ressursbehovene for skolen, men at det sett i lengre perspektiv ikke er så gunstig for eleven. Samtidig kan dette skyldes mangel på ressurser og mangel på *nok* tilgjengelig kompetanse for skolen i form av faglærte. Det kreves kompetanse, faglig og sosial kunnskap fra de som skal arbeide med elever generelt sett, og spesielt elever som selv har utfordringer med det sosiale. Lærerne uttrykte at de i noen tilfeller kunne føle mangel på tidlig hjelp, støtte og forståelse fra ledelsen. Pianta (1999) fant i sin studie ut at det var en vesentlig sammenheng mellom positive relasjoner mellom lærer og elev, og en skole hvor det legges vekt på å fremme lærernes faglige og profesjonelle utvikling.

Videre kan det være utfordrende å håndtere ulike typer elever i samme klasserom, da det kan være stor variasjon i ferdigheter, behov og interesser. Studier viser at det så langt det er mulig bør unngås å ha flere elever med utfordrende adferd i samme klasserom (Houts med flere, 2010; Wirsching, 2014). Dette kan føre til at noen elever blir oversett eller ikke får den individuelle oppfølgingen de trenger. Enkelte lærere i studien uttrykte bekymring for at den stadig økende arbeidsmengden og krav til dokumentasjon og evaluering kan gjøre det vanskelig å gi tilstrekkelig oppmerksomhet til hver enkelt elev, og kanskje spesielt de med

utfordrende adferd. For å sikre en trygg og inkluderende skolehverdag, var lærerne enig om at det var viktig å ha et godt samarbeid med elever, foreldre og kolleger. Det ble også poengtert at en god relasjon mellom lærer og elev kan bidra til å skape en følelse av trygghet og tillit som kan være avgjørende for elevenes læring og trivsel. Drugli (2012, s. 66) påpeker at det foreligger mye dokumentasjon på at lærer-elev-relasjonen er en sentral faktor som både bidrar til å fremme elevenes helse og positive adferd i skolen. Videre kom det også frem i intervjuene at det er viktig å følge opp konflikter og uønsket adferd på en hensiktsmessig måte. I sum peker studien på at antall elever i klasserommet og elevens adferd kan ha innvirkning på undervisningen, og at det er viktig å ha en inkluderende og trygg skolehverdag for alle elever. Det er også avgjørende å ha en god relasjon mellom lærer og elev, samt et godt samarbeid mellom lærere, elever og foreldre for å oppnå dette . Det kan selvsagt være fordeler og ulemper med mindre elevgrupper, men lærerne impliserte at det trolig ville hjulpet å ha ansvar for færre elever – eller i alle fall færre elever med adferdsvansker i klasserommet.

Finsæther (2022) presiserer viktigheten av kompetanseheving hos lærerne, og at skoleledelsen og skoleeier setter av både tid og penger til dette. Slik kompetanseheving kan eksempelvis være kurs i traumebasert læring for barn. Dette gir lærerne økt kunnskap som igjen fører til bedre og mer hensiktsmessig arbeid rundt elever med utfordrende adferd, og kanskje også mer effektivt arbeid. Drugli (2012, s. 79) påpeker at det ofte er slik at lærerne ikke innehar nok kunnskap om elevenes vansker til å kunne forstå de faktiske behovene til elevene. Lærer 3 uttrykte også i intervjuet at lite forståelse for hverdagssituasjonene i klasserommet fra ledelsen ofte kunne føre til frustrasjon og følelsen av maktesløshet. Ved rop om hjelp kunne de ofte få tilbakemelding om at «det får gå». Det er forståelig at slike tilbakemeldinger fra arbeidsgiver er demotiverende. Det er derfor svært viktig at skoleledelsen og skoleeier også er innforstått med problemene i klasserommene, og er genuint opptatt av å løfte kompetansen til alle de ansatte i skolen. Pianta (1999) gjorde i sin forskning funn på at kvaliteten på relasjoner mellom lærer og elever ofte var mer positive der lærerne opplever skoleledelsen som støttende og involverende. Det skal nevnes at det i noen tilfeller er slik at ledelsen ønsker en slik drømmeskole, men at det på grunn av økonomi, budsjett og ressurser ikke er mulig å få til. Derfor må man kanskje enda høyere opp i systemet for å løse knutene og gi skolene mer ressurser – både i form av tid, men også penger og midler. Dagen skole virker dessverre tilsynelatende også til å stadig kreve mer av elevene, tidligere og tidligere i utdanningsløpet. Vi kan for eksempel se på utviklingen av førsteklassen i dagens skole, som opprinnelig var ment som en overgang fra barnehage til skole, uten noen særlige faglige krav. Dette kan

naturligvis føre til en stressende arbeidshverdag for lærere som stadig må lære elevene mer og mer, på samme tidsaspekt som tidligere.

6.5 Kort oppsummering

I dette kapittelet har jeg reflektert rundt og diskutert resultatene mine opp mot relevante teoretiske perspektiver i forhold til profesjonell kjærlighet og utfordrende elevadferd. Refleksjonene er basert på min problemstilling: *Hvordan kan vi forstå profesjonell kjærlighet og hvordan praktiseres den ovenfor elever med utfordrende adferd?* Jeg har belyst tematikken på flere nivåer og ved flere perspektiver for å danne et så helhetlig bilde som mulig. I neste kapittel vil jeg tydeliggjøre noen av de viktigste resultatene, komme med en konklusjon og gi noen innspill til videre forskning på området.

7.0 Konklusjon

Denne studien hadde som utgangspunkt å se nærmere på lærernes forståelse av profesjonell kjærlighet og deres praktisering av det i møte med utfordrende elevadferd. I dette avsluttende kapittelet vil jeg komme med en konklusjon og implikasjoner til fremtiden samt noen refleksjoner rundt videre forskning på temaet.

7.1 Profesjonell kjærlighet og utfordrende adferd

Det kommer frem i studien at kjærlighet anses som viktig i lærerrollen, og spesielt på de yngre trinnene (Shih, 2022). Studien viser at profesjonell kjærlighet først og fremst var et begrep som få av lærerne brukte daglig, men som de likevel mente var helt avgjørende. Lærerne nevnte at de ofte praktiserte kjærlighet gjennom andre ord, som for eksempel omsorg. Dette fordi de var redd for misforståelsen av begrepet kjærlighet, og at de mente omsorg var mer knyttet til oppdragelse og dermed nærere skoleverdenen. Videre var de klare på at de gjennom kjærlighet og anerkjennelse ønsket det beste for alle elevene, og kanskje spesielt de som utfordrer – fordi man ofte ufrivillig vier litt ekstra følelser og omtanke til disse (Sternberg, 1987; Honneth, 2007; Drugli, Kløkner & Larsson, 2011). Videre krever håndteringen av utfordrende elever ekstra tid, ressurser og kompetanse for å kunne skape et inkluderende læringsmiljø. Studiens funn avdekker lærernes utfordringer med å prioritere oppmerksomheten sin til elevene i en travel hverdag preget av mange oppgaver. Det er derfor avgjørende at læreren har et godt forhold til alle elever, og spesielt de som kan være mer utfordrende. Lærerne trenger videre også støtte og forståelse for å håndtere følelser av maktesløshet og utilstrekkelighet, slik at de ikke blir demotiverte. God kommunikasjon mellom lærerne og ledelsen er også viktig for å kartlegge behov og ressurser i klassene (Pianta, 1999).

Studien viser at utfordrende elever skapte uro og forstyrrelser i klasserommet, både for seg selv, men også andre rundt. Lærerne var tydelige på at det var svært viktig å skape en god relasjon til disse elevene og anerkjenne de som individer (Honneth, 2007). Derfor bør praksisen videre rettes mot individuell tilpasning og tilstedeværelse for å møte elevenes behov. Dette kan inkludere et kompetanseløft for lærere, økt fokus på utfordrende adferd i lærerutdanningen og et styrket samarbeid mellom lærere, ledelse og skolesystemet. Lærerne påpekte også at det kan være utfordrende å skille mellom egne emosjonelle følelser og

profesjonell distanse i arbeidet med barn, men at det ikke nødvendigvis er en ulempe (Bech, 2014, s. 118). Noen av lærerne erkjente at de kunne føle en sterkere tilknytning til de elevene som utfordret, og at dette hjalp dem i arbeidet med elevene. Målet må være at lærere og skolen i fellesskap ønsker å skape et inkluderende og positivt læringsmiljø for alle elever (Utdanningsdirektoratet, 2022a; Utdanningsdirektoratet, 2022b). Fremtidens klasserom krever utforskning og implementering av ulike tilnærminger og strategier for å styrke lærer-elev-relasjonen. En av strategiene som kom frem var blant annet bruk av en autoritativ lærerstil, og at det kunne virke positivt på elever med utfordrende adferd. Avslutningsvis er det viktig at ledelsen legger til rette for gode rammevilkår og støtter læreren i deres arbeid, slik at de sammen kan skape et kjærlig og anerkjennende læringsmiljø for alle elever.

7.2 Videre forskning

Denne studien har belyst profesjonell kjærlighet og praktisering av det ovenfor elever med utfordrende adferd. Den har gitt et innblikk i lærernes forståelse av begrepet og hvordan de bruker det i hverdagen i arbeid med elever med utfordrende adferd. Det er for få lærere til å kunne generalisere funnene, men det var heller ikke denne studiens hensikt. Den gir dog et godt innsyn i praksisen på ulike barneskoler. Under arbeidet med denne studien har det dukket opp flere spørsmål som kunne vært interessant å forske videre på. Lærerne i studien oppgav at de følte at elevene hadde blitt mindre selvstendige med årene, uten at de helt visste hvorfor. Det kunne derfor vært interessant å forske videre på om den raske teknologiske fremgangen kan være noe av årsaken bak mangelen på selvstendighet hos elevene. Det kan kanskje ha noe med at vi blir mindre sosiale, leser dårligere kroppsspråk og dermed trenger mer anerkjennelse og veiledning på skolen i møte med andre? Lærerne nevnte også at foreldrene kanskje kunne vært en årsak, og at det kan ha skjedd noe der de siste årene i forbindelse med oppdragelse av barna. Det er helt sikkert vanskelig å finne en fasit på dette, men det kunne vært svært interessant å forske videre på dette da denne mangelen på selvstendighet kan resultere i elever med utfordrende adferd.

8.0 Litteraturliste

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2009). *Reflexive Methodology: 2 new vistas for qualitative research* (2. utg.). Sage Publishing.

Andersen, A. (2018). Kan kjærlighet profesjonaliseres? https://rvtssor.no/aktuelt/227/horer-kjaerlighet-hjemme-her-/

Arnesen, A., Ogden, T. & Sørlie, M. A. (2006). *Positiv adferd og støttende læringsmiljø i skolen.* Universitetsforlaget.

Austin, Z. & Sutton, J. (2014). Qualitative research: Getting started. *Canadian Journal of Hospital Pharmacy, 67*(6), 436-440.

Barnevernsloven. (1993). Lov om barneverntjenester (LOV-1992-07-17-100). Lovdata. https://lovdata.no/lov/1992-07-17-100

Beamen, R. F., Wheldall, K. (2000). Teacher's use of approval and disapproval in the classroom. *Education Psychology,* 20, 431-466.

Bech, E. M. (2014). Mig og mine følelser – en komplicert reation. I E. M. Bech (Red.), *Professionel kjærlighet. Er det plads til følelse i professionelle relasjoner?* (s. 111-123). Dafolo.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77-101, DOI: 10.1191/1478088706qp063oa

Brun, E. & Thuen, E. M. (1999). *Læringsmiljø og konsentrasjon.* SAF.

Castleberry, A. & Nolens, A. (2018). Thematic analysis of qualitative research data: Is it as easy as it sounds? *Currents in Pharmacy Teaching and Learning, 10*(6), 807-815.

Christoffersen, L. & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene.* Abstrakt forlag.

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming.* Universitetsforlaget.

Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev.* Cappelen Damm Akademisk.

Drugli, M. B., Clifford, C. & Larsson, B. (2008). Teacher's experience and management of young children treated because of home conduct problems. A qualitative study. *Scandinavian Journal of Education Research*, 52, 279-291.

Drugli, M. B., Kløkner, C. & Larsson, B. (2011). How are child internalizing and externalizing problems associated with demographic factors, school functioning, and

quality of student-teacher relationships as rated by teachers in a sample of Norwegian schoolchildren in grades 1-7? *Evaluation and Research in Education*, 4, 243-254.

Eng, H., Ertesvåg, S. K. og Frønes, I. (2017). *Den krevende foreldrerollen.* Gyldendal Akademisk.

Evetts, J. (2003). The Sociological Analysis of Professionalism: Occupational Change in the Modern World. *International Sociology*, *18*(2), 395-415. https://doi.org/10.1177/0268580903018002005

Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and ideology. *Current Sociology*, *61*(5-6), 778-796. https://doi.org/10.1177/0011392113479316

Fejes, A. & Thornberg, R. (2019). *Handbok i kvalitativ analys* (3. utg.). Forfattarna och Liber AB.

Finsæther, K. (2022). Skolen som regulerende miljø for elever med utfordrende adferd. *Spesialpedagogikk,* (3)22. https://www.utdanningsnytt.no/atferdsregulering-fagartikkel-utagerende-elever/skolen-som-regulerende-miljo-for-elever-med-utfordrende-atferd/337955

Flyvbjerg, B. (1998). *Rationality and power: democracy in practice.* University of Chicago Press.

Frøkedal, N. L. (2017). *Når kjærlighet og profesjonalitet møtes* [Masteroppgave]. NLA Høgskolen.

Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Education Psychology*, 1, 148-162.

Hegel, G. W. F. (1970). *Enzyklopädie der philosophischen Wissenshaften III,* i *Werke in 20 Bänden.* Frankfurt am Main.

Hjerm, M. & Lindgren, S. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig analyse.* Gyldendal Akademisk.

Honneth, A. (2007). *Kampen om anerkjennelse.* Pax forlag.

Houts, R. M., Caspi, A., Pianta, R. C., Arseneault, L. & Moffitt, T. E. (2010). The challenging child in the classroom. *Psychological Schience*, 1802-1810.

Kleven, T. A., Hjardemaal, F. & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering.* Unipub.

Kvale, S., Birkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju.* Gyldendal akademisk.

Lia, K. S. (2022). Utfordrende elevatferd i skolen – hvordan skal jeg møte den? [Masteroppgave]. Universitetet i Sørøst-Norge. https://openarchive.usn.no/usn-

xmlui/bitstream/handle/11250/3013902/no.usn%3Awiseflow%3A6590883%3A50817687.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Luijpen, W. A. (1960). Existential phenomenology. Duquesne University Press.

Marton, F. & Booth, S. (1998). *Learning and awareness.* Lawrence Erlbaum.

Mashlow, A. H. (1970). *Motivation and Personality*, (2. utg.). Harper and Row.

Mead, G. H. (1973). *Geist, Identität und Gesellschaft.* Frankfurt am Main.

Moen, B. E. & Moen, G. L. (2020). *Skolen som samfunnsbygger: Å bli til noen, ikke bare noe.* Cappelen Damm.

Moen, T. (2016). *Positive lærer-elev-relasjoner: En fortelling fra klasserommet* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.

Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander og L. I. Terum, (Red), *Profesjonsstudier.* Universitetsforlaget.

Murray, C. & Murray, K. M. (2004). Child level correlates of teacher-student relationships: an examination of demographic characteristics, academic orientations, and behavioral orientations. *Psychology in the Schools*, 4, 751-762.

Myhre, R. (1994). *Oppdragelse i helhetspedagogisk perspektiv.* Ad Notam.

Nordahl, T. (2012). *Klasseledelse*. Gyldendal akademisk.

Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*(LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61

Pape, K. (2001). *Læreren – pedagog eller omsorgsarbeider?* Kommuneforlaget.

Pellerin, L. A. (2005). Applying Baumrids parenting typology to high schools: Toward a middle range theory and authoritative socialization. *Social Science Research 34.*

Pianta, R. (1999). *Enchancing relationships between children and teachers.* American Psychological Association.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen.* Cappelen damm.

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

Rørnes, K., Overland, T., Roland, E. & Tveitereid, K. (2023). Læreren som leder. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/forebyggende_innsatser/5/forebyggende_innsatser_larer_som_leder.pdf

Schibbye, A. L. (2009). *Relasjoner*. Universitetsforlaget.

Shih, Y. H. (2022). Love-based relationships between teachers and students in early childhood education. *Policy Futures in Education*, *20*(7), 748-761. https://doi.org/10.1177/14782103211063050

St.meld. nr. 16. (2006-2007). *... Og ingen sto igjen: Tidlig innsats og livslang læring.* Kunnskapsdepartementet. Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/

Sternberg, R. J. (1987). *The triangle of love, intimacy, passion, commitment.* Basic books Inc.

Sun, B. Z. (1995). The focus of improving quality of teachers. *Education and Culture, 6*(2), 5-6.

Thrana, H. M. (2014). Kjærlighet – en anerkjennelsesrelasjon i arbeid med utsatt ungdom. *Fontene Forskning, 7*(1), 4-17.

Thrana, H. M. (2015). *Kjærlighet og sosialt arbeid. En studie av kjærlighetens betydning i bernevernets praksis* [Doktorgradsavhandling]. Høyskolen i Lillehammer.

Thaagard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læring og trivsel – klasseledelse.* https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/#a154032

Utdanningsdirektoratet. (2022a). *Overordnet del - profesjonsfellesskap og skoleutvikling.* Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/?lang=nob

Utdanningsdirektoratet. (2023a). *Overordnet del – menneskeverdet.* Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.1-menneskeverdet/

Utdanningsdirektoratet. (2023b). *Overordnet del - profesjonsfellesskap og skoleutvikling.* Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/

Utdanningsdirektoratet. (2023c). *Overordnet del – et inkluderende læringsmiljø.* Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/

Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme barns sosiale og emosjonelle kompetanse.* Gyldendal.

Wirsching, A. (2014). *Pedagogisk skjønn i møte med barn med utfordrende adferd* [Masteroppgave]. NLA Høgskolen.

Wium, E. (2018). *Profesjonell kjærlighet: En studie av kjærlighetens betydning for den pedagogiske praksis i den flerkulturelle barnehagen* [Masteroppgave]. Universitetet i Sørøst-Norge.

9.0 Vedlegg

Vedlegg 1: Tabell- og figuroversikt

Tabell 1: Informantene …… 21
Tabell 2: Uthentet data med tilhørende kode …….. 24
Tabell 3: Hovedtemaer med underkategorier …….. 27

Figur 1: Sternbergs (1987) trekantteori …….…..……. 11
Figur 2: Ulike dimensjoner av klasseledelse (Nordahl, 2012) …….……... 13
Figur 3: Illustrasjon av en abduktiv tilnærming …….. 22
Figur 4: Søke etter tema …….. 25
Figur 5: Se igjennom temaene ……... 25
Figur 6: Definere og navngi temaene …….…..… 26

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

Problemstilling (ikke lese):

«Hvordan kan vi forstå profesjonell kjærlighet og hvordan praktiseres den ovenfor elever med utfordrende adferd?»

Spørre om:

- Bakgrunn som lærer, hvor lenge, utdanning
- Hvilket trinn han/hun underviser i nå
- Rolle (kontaktlærer, faglærer etc.)

Nivå 1 – Begrepsdefinisjon

1. **Hva tenker du om begrepet «kjærlighet» knyttet til lærerrollen?**
    a. Hva innebærer det?

2. **Hva tenker du om begrepet «profesjonell kjærlighet» knyttet til lærerrollen?**
    a. Hva innebærer det?
    b. Hva skiller «kjærlighet» og «profesjonell kjærlighet»?

3. **I styringsdokumenter som læreplan, forskrifter og lovverk finner vi ikke begrepet «kjærlighet», men vi finner ofte bruk av «omsorg». Hvorfor tror du ikke begrepet «kjærlighet» brukes mer?**
    a. Kan det være noen spesielle grunner til at de har valgt ordet «omsorg»?
    b. Er det andre liknende begreper du vil bruke for å beskrive følelsene dine overfor elevene dine?

4. **Hvordan ser du på begrepene «omsorg» og «kjærlighet» sammen?**
    a. Likheter / ulikheter?

5. **Hvordan forstår du begrepet «utfordrende adferd» hos elever?**
    a. Har du noen eksempler på utfordrende adferd?

Nivå 2 – Deres tanker/følelser

1. **Hvordan vil du beskrive din relasjon til elevene dine?**
2. **Hvilke følelser kan du kjenne på overfor elevene dine?**
3. **Hvis vi tenker på profesjonell kjærlighet; føler du at du yter det til elevene dine som du ønsker?**
    a. Hvorfor/hvorfor ikke? Hva gjør at du ikke føler det/føler det?

4. **Føler du den samme kjærligheten overfor alle elever?**
    a. Hvis ikke; hvordan jobber du med egne følelser i slike tilfeller?

5. **Hvis vi tenker på elever med utfordrende adferd; føler du den samme kjærligheten overfor disse?**
    a. Hvis ikke; hvordan jobber du med egne følelser i slike tilfeller?

6. **Hvordan uttrykker du gode følelser eller kjærlige følelser overfor elevene dine?**
    a. Verbalt, non-verbalt? Eksempler?

Nivå 3 – Case

- **Kan du fortelle om en episode eller opplevelse som har påvirket relasjonen eller kjærligheten din til noen elever?**
    - Hva gjorde deg usikker?
    - Hvordan har du gjenopprettet relasjonen/kjærligheten?

Avsluttende

- **Har du noen innspill til min forskning knyttet til dette temaet?**

Vedlegg 3: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

Masteroppgave om «kjærlighet i lærerrollen»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge læreres forståelse av begrepet «kjærlighet i lærerrollen» og utøvelsen av dette i hverdagen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål
Problemstilling min er: «Hvordan kan vi forstå profesjonell kjærlighet og hvordan praktiseres den ovenfor elever med utfordrende adferd på småskolen?»
I min masteroppgave ønsker jeg å kartlegge læreres forståelse av det noe lite omtalte begrepet «kjærlighet» knyttet til lærerrollen. Formålet med denne oppgaven er å få en forståelse av læreres tanker rundt dette begrepet og hvordan de utøver det i praksis til sine elever.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?
Høgskolen i Østfold, avd. Halden.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?
Du er spurt om å delta fordi jeg tidligere har arbeidet med deg i enten tidligere praksis eller som vikar ved skolen du jobber på.

Hva innebærer det for deg å delta?
Hvis du velger å delta i dette prosjektet, innebærer det at du blir med på et intervju med meg. Det er kun deg og meg som vil være til stede i intervjuet og det vil vare i cirka 45 minutter. I intervjuet vil jeg blant annet spørre om:

- Dine tanker rundt kjærlighet i lærerrollen og omsorg til elever
- Relasjonene dine til elever
- Følelser overfor elever
- Elever med utfordrende adferd

Jeg vil ta lydopptak og notater fra intervjuet. Du vil bli holdt anonym, og det samme vil eventuelle personlige opplysninger om andre som kommer frem i intervjuet.

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger
Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun jeg, min veileder og aktuelle ved Høgskolen i Østfold som vil ha tilgang til opplysningene.

- For å sikre personopplysningene dine vil jeg erstatte navnet ditt med en kode som lagres på egen navneliste, adskilt fra øvrige data.

I publikasjonen min vil jeg forsøke å anonymisere dataene slik at du ikke skal kunne gjenkjennes. Det vil si navn og skole. I publikasjonen vil jeg presentere aldersgruppen din, trinnet du jobber på og tidligere og nåværende bakgrunn som lærer.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?
Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent, forhåpentligvis like etter 16. mai. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres ved at det lagres på nytt uten å inkludere noen navn, og slettet når det ikke trengs mer.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?
Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Østfold, avd. Halden har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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

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

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

- Høgskolen i Østfold, avd. Halden
  - Student: Hans-Martin Myhrvold Basmoen, telefon 98656596, epost hmmb@live.no
  - Veileder: Hilde Sofie Gjeld, telefon 69608419, epost hilde.s.fjeld@hiof.no
- Vårt personvernombud: Hanne Pernille Gulbrandsen, telefon 40281558, epost personvernombud@hiof.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Hans-Martin Myhrvold Basmoen
(Forsker)

Hans-Martin Myhrvold Basmoen

Vedlegg 4: Meldeskjema Sikt

Sikt

Meldeskjema / Kjærlighet i lærerrollen - masteroppgave vår 2023 / Eksport

Meldeskjema

Referansenummer
967923

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidentifikator
- Lydopptak av personer

Prosjektinformasjon

Prosjekttittel

Kjærlighet i lærerrollen - masteroppgave vår 2023

Prosjektbeskrivelse

Oppgaven min handler om bruk av begrepet "kjærlighet i lærerrollen" og hvordan lærere utøver dette i praksis med elevene sine, og spesielt elever som viser "utfordrende adferd".

Dersom personopplysningene skal behandles til andre formål enn behandlingen for dette prosjektet, beskriv hvilke

Ikke relevant. Opplysningene skal ikke brukes etter endt oppgave.

Begrunn hvorfor det er nødvendig å behandle personopplysningene

De er nødvendige for å få nok bakgrunnskunnskaper om intervjuobjektene, til å kunne danne et godt bilde av de som blir intervjuet.

Ekstern finansiering
Ikke utfyllt
Type prosjekt
Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student
Hans-Martin Myhrvold Basmoen, hmmb@live.no, tlf: 98656596

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon
Høgskolen i Østfold / Fakultet for lærerutdanninger og språk / Institutt for pedagogikk, IKT og læring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)
Hilde Sofie Fjeld, hilde.s.fjeld@hiof.no, tlf: 69608419

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?
Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

Lærere

Beskriv hvordan rekruttering eller trekking av utvalget skjer

Personer jeg tidligere har vært i samhandling med via praksis eller vikariat på ulike skoler.

Alder
30 - 60

Personopplysninger for utvalg 1
- Navn (også ved signatur/samtykke)
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidentifikator
- Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

Personlig intervju

Vedlegg

Intervjuguide.docx

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 1

Informerer du utvalget om behandlingen av personopplysningene?
Ja

Hvordan?
Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv

informasjonsskriv-samtykke.docx

Tredjepersoner

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?
Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?
- Elektronisk (e-post, e-skjema, digital signatur)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Vedkommende kan bare sende en epost om at de ikke ønsker å delta likevel.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet personopplysninger om seg selv?

De kan få innsyn i personopplysningene jeg har lagret om de, og de kan se transkripsjonen av intervjuet/høre opptaket om de ønsker.

Totalt antall registrerte i prosjektet
1-99

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?
Ikke utfyllt

Behandling

Hvor behandles personopplysningene?
- Maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon

Hvem behandler/har tilgang til personopplysningene?

- Prosjektansvarlig
- Student (studentprosjekt)

Tilgjengeliggjøres personopplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?
Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?
Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?
- Personopplysningene anonymiseres fortløpende

Varighet

Prosjektperiode
21.02.2023 - 18.05.2023

Hva skjer med dataene ved prosjektslutt?
Data anonymiseres (sletter/omskriver personopplysningene)

Hvilke anonymiseringstiltak vil bli foretatt?
- Personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres
- Lyd- eller bildeopptak slettes

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?
Nei

Tilleggsopplysninger