



Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Mina Rødås Andersen

Masteroppgave

En kvalitativ undersøkelse av lærere i
småtrinnet sine erfaringer med
forebygging og håndtering av konflikter i
elevrelasjoner

A Qualitative Study of Primary School Teachers`
Experiences with Prevention and Handling of
Conflicts in Student Relationships

Profesjonsrettet pedagogikk

2MASTER17

Grunnskolelærerutdanning 1.-7.trinn

2023

Forord

I avrunding av denne oppgaven går det opp for meg at 5 år på lærerhøgskolen er over. Disse årene har vært faglig og sosialt lærerikt og givende. Jeg har mestret, feilet, erfart og ervervet kunnskap som jeg tar med meg i videre profesjonsutøvelse. Det fremtrer tydelig for meg i arbeidet med denne studien, at lærerrollen møter jeg med ærefrykt og stolthet. Jeg er stolt over yrkesvalget, og de unike erfaringene jeg har fått og kommer til å få.

Det er flere som må takkes etter denne perioden. Spesielt vil jeg takke min veileder Øystein Olav Skaar, som stilte opp for veiledning og rådgiving. Han forsto engasjementet mitt og hjalp meg med faglig kontekstuering av ønsket kunnskap. Takk for tiden din og god hjelp!

Jeg ønsker å takke samtlige informanter for at dere stilte opp i denne studien. Takk for at jeg fikk mulighet til å lære av dere. Takk for gode samtaler og givende intervju. Deres varme, imøtekommenhet, refleksjoner og råd tar jeg med i egen yrkespraksis.

Jeg vil takke mine medstudenter for all latter, *tåretørkning* og nødvendige utblåsninger. Dette har vi har fått til sammen.

Jeg vil takke min kjære familie som alltid stiller opp. Takk for at dere alltid har støttet, vært tålmodige og forståelsesfulle i samtlige eksamensperioder. Deres trygghet og heia-rop har ført meg hit!

Avslutningsvis vil jeg takke min forlovede for umenneskelig tålmodighet, utholdenhet, trøst, støtte og omsorg i løpet av disse fem årene. Du er og blir unik.

Norsk sammendrag

Denne masteroppgaven tar for seg hvilke erfaringer lærere i småtrinnet har med håndtering og forebygging av konflikter i elevrelasjoner. Formålet med studien er å undersøke pedagogers refleksjoner om egen håndtering og forebyggende arbeid i møte med elevkonflikter på småtrinnet, og hva de erfarer som utfordrende i møte med elevkonflikter. Studien har tatt utgangspunkt i en kvalitativ metode for å besvare problemstillingen. Gjennom semistrukturerte intervjuer har tre pedagoger blitt intervjuet. Informantene har god erfaring med småtrinnet og har lang fartstid i grunnskolen.

Gjennom intervjuprosessen har flere interessante funn fremkommet. Informantene viser stor enighet i at relasjonsarbeid er en avgjørende faktor og at dette må lærere investere tid i. Dette omfatter lærer-elev-, elev-elev- og skole-hjem- relasjoner. Informantene påpeker at de vektlegger sosial kompetanse og interaksjonsmuligheter i sitt forebyggende arbeid, noe som tilrettelegger for gode relasjoner elever imellom. I tillegg fremkommer det at lærers relasjon til elever er avgjørende for om lærer får tilgang og mulighet til å støtte konfliktsituasjoner. Denne tilgangen fordrer at elevene har tillit til lærer.

Hensiktsmessig og fortløpende konflikthåndtering forstås forebyggende i det lange løp. I tillegg ses foreldresamarbeidet viktig for å avdekke og forebygge elevkonflikter. Det fremkommer at profesjonell skjønnsutøvelse står sentralt for informantenes hensiktsmessige håndtering og forebygging. Ved valg, veining og handlinger forstås gode relasjoner avgjørende.

Studien er utarbeidet i en periode hvor samtidas nyhetsbilde setter vold og trusler mot lærere i fokus. Det er et faktum at småtrinnet er trinnet hvor elever hyppigst utøver vold mot lærere. Å erverve kunnskap som reflekterer over egen tilnærming til elevkonflikter og hvordan en håndterer og jobber forebyggende med dette, er viktig for å tilrettelegge for trygge og gode klassemiljø i skolen. Tidlig forebyggende innsats forstås avgjørende for elevens sosiale og emosjonelle, så vel som faglige utvikling.

Abstract

This master's thesis considers primary school teachers' experiences with handling and preventing conflicts in student relationships. The purpose of this study is to examine teachers' own reflections of handling and prevention in encounters of student conflicts at the primary school level. To answer this question, this study takes a qualitative approach through semi-structured interviews of three highly experienced primary school educators.

Several interesting findings emerged through the interview process. The informants all agree that relationship building is a decisive factor that teachers must invest time in. This encompasses teacher-student, student-student, and school-home relationships. The informants point out that they prioritize social competency and interaction opportunities in their preventative work, which in turn facilitates good relationships between students. In addition, it appears that educators' relationships to students is decisive for whether teachers get the access and opportunity needed to support conflict situations. This access requires that students trust their teachers.

Appropriate and ongoing conflict management is understood as preventive in the long run. Furthermore, parental cooperation is important for disclosing and preventing student conflicts. Informants also highlight the need for professional subjective assessment for successful handling and prevention. When it comes to choices, considerations and actions, good relationships are understood to be essential.

This study was written in a time where current news reporting has shown an increased focus on threats and violence towards teachers. It is a fact that primary school students show higher rates of violent acts towards teachers compared to other age groups. To reflect over one's own approach to handling and preventing student conflict is important for facilitating safe and good class environment in schools. Early preventative efforts are considered crucial for students social, emotional, and academic development.

Innhold

1. INNLEDNING	9
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV STUDIE	10
1.1.1 Studiens aktualitet.....	10
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	12
1.3 BEGREPSFORKLARING.....	13
1.3.1 Konflikt.....	13
1.3.2 Elevkonflikter	13
1.3.3 Håndtering	14
1.3.4 Forebygging	14
1.4 OPPGAVENS OPPBYGGING	14
2. ANERKJENNELSESTEORI SOM TEORETISK RAMMEVERK.....	16
2.1 ANERKJENNELSESTEORI.....	16
2.1.1 Kjærlighet i privatsfæren	17
2.1.2 Rettigheter i offentlig sfære	18
2.1.3 Sosial verdsetting i den sosiale sfære.....	20
2.1.4 Krenkelse.....	21
3. KUNNSKAPSGRUNNLAG	22
3.1 KONFLIKTHÅNDTERING.....	22
3.1.1 Utagering.....	25
3.2 FOREBYGGING	26
3.3 RELASJONER.....	28
3.3.1 Relasjon mellom lærer og elev	29
3.3.2 Relasjonen mellom elever.....	34
3.3.3 Hjem-skole samarbeid.....	35

3.4	SOSIAL KOMPETANSE	38
3.4.1	<i>Selvregulering og selvkontroll</i>	40
4.	METODE	42
4.1	VITENSKAPSTEORETISK POSISJONERING	42
4.2	SØKEPROSESSEN	43
4.3	KVALITATIV METODE	43
4.3.1	<i>Fenomenologisk – hermeneutisk tilnærming</i>	44
4.3.2	<i>Forforståelse</i>	45
4.4	OM SEMISTRUKTURERT INTERVJU	46
4.4.1	<i>Utvalgsprosedyre</i>	47
4.5	PLANLEGGING OG GJENNOMFØRING AV INTERVJU	48
4.5.1	<i>Intervjusituasjonen</i>	49
4.6	ANALYSESTRATEGI	50
4.6.1	<i>Transkribering</i>	50
4.6.2	<i>Koding</i>	51
4.7	FORSKNINGSKVALITET	53
4.7.1	<i>Forskerrollen</i>	54
4.7.2	<i>Forskningsetiske vurderinger</i>	55
5.	PRESENTASJON AV FUNN	57
5.1	KONFLIKTHÅNDTERING	57
5.1.1	<i>Elevkonflikt</i>	57
5.1.2	<i>Utagering</i>	59
5.1.3	<i>Fysisk makt</i>	60
5.2	FOREBYGGING	63

5.2.1	<i>Relasjonsbygging</i>	63
5.2.2	<i>Samarbeid med hjem</i>	66
5.2.3	<i>Sosial kompetanse</i>	68
6.	DRØFTING AV FUNN	70
6.1	KONFLIKTHÅNDTERING OG RELASJONER.....	70
6.2	FOREBYGGING GJENNOM ANERKJENNELSE.....	74
6.2.1	<i>Hjem-skole-samarbeidet</i>	77
6.2.2	<i>Sosial kompetanse</i>	80
6.3	LÆRERENS UTFORDRINGER.....	83
6.3.1	<i>Tid</i>	83
6.3.2	<i>Utagering</i>	86
7.	AVSLUTNING	91
7.1	BEGRENSNINGER OG VIDERE FORSKNING.....	92
7.2	AVSLUTTENDE REFLEKSJONER.....	93
	LITTERATURLISTE	94
8.	VEDLEGG	103
8.1	VEDLEGG 1: GODKJENNING FRA SIKT.....	103
8.2	VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE.....	104
8.3	VEDLEGG 3: TABELL OVER INNLEDENDE KATEGORIER.....	105
8.4	VEDLEGG 4: TANKEKART OVER KATEGORI.....	105
8.5	VEDLEGG 5: EKSEMPEL PÅ KATEGORI OG UNDERKATEGORI.....	106

Tabelloversikt

Tabell 1 Kategorier avledet fra tematisk analyse.	52
---	----

1. Innledning

Klassemiljøer består av unike elevmangfold. I slike gruppedynamikker er konflikter en naturlig forekomst (Farstad & Odden, 2015). Skolen er en arena for barn og unges sosiale utvikling (Dahl, 2016). Konflikter forstås å være en naturlig del av menneskelige relasjoner (Liødden & Pedersen, 2020). Disse varierer i grad og varighet, og forstås viktig at løses. Skolens styringsdokument viser i overordnet del at skolen skal sikre respekt for at mennesker er forskjellige, og elever skal lære å løse konflikter på en fredelig måte (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Ludvigsen utvalgets (NOU: 2015:8 s.15) utredning om fremtidens skole poengterte at elevene skal bli dannet og utvikle seg ved sosial kompetanse og emosjonell læring. Det å takle motgang, kunne selvregulering og ha selvkontroll er avgjørende for fremtidig samfunnsdeltakelse, og forstås derfor som et viktig moment for skolens dannelses- og opplæringsansvar (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1; NOU:2015:8). Konflikthåndtering vises slik eksplisitt som en ferdighet elever skal tilnærme seg i skolen.

I stortingsmelding 6 «Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 28) fremkommer det at elever skal erfare evne til samarbeid, empati, selvhevdelse, selvregulering og mestring av sosiale relasjoner. Denne studien vil sette søkelys på hvordan pedagoger på småtrinnet forebygger og håndterer disse konfliktene, for å sikre tidlig innsats i skolen og slik kunne avverge senere atferdsvansker, mobbing og trakassering (Meld. St. 6 (2019-2020) s. 24). Stortingsmelding 28 (Meld. St. 28 (2015-2016 s.19) spesifiserer skolens brede dannelsesoppdrag. Skolen skal slik bidra til å ruste elevene for livet, både som elev, og fremtidige samfunnsborger. Dette ved å sikre essensielle verktøy for å være i stand til å manøvrere seg i livet, slik som evnen til å håndtere tanker, følelser og relasjoner samt respekt for egne og andres grenser. Skolen har slik ansvar for å sikre et helsefremmende miljø med faglig og emosjonell støtte (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20).

Lærere vil i møte med elevkonflikter måtte ta hensiktsmessige valg og veininger for å imøtekomme elevenes behov. Valgene viser læreres profesjonsutøvelse og skal ifølge lærerprofesjonens etiske plattform være bevisste og velbegrunnede (Utdanningsforbundet, 2012). I møte med elever i konflikt fordrer derfor pedagogens handlinger og valg et profesjonelt skjønn, hvor barnets beste er i fokus (Utdanningsforbundet, 2012). Pedagoger på småtrinnet arbeider i gjennomsnitt med 17 elever hver dag (Reiling, 2023). Det er derfor hensiktsmessig å nøste opp i elevkonflikter da skolen ses som en sosial arena hvor konflikter i elevrelasjonen kan påvirke elevenes faglige og sosiale læring.

1.1 Bakgrunn for valg av studie

Elevkonflikter i skolehverdagen er en påvirkende faktor til elevenes trivsel, læring og utvikling (Eriksen & Lyng, 2018). Som pedagog er man ifølge §9a pliktig til å tilrettelegge og sikre et trygt og godt skolemiljø for alle elever (Opplæringsloven, 1998, §9a-2). Elevkonflikter forstås slik som faktorer som kan hemme elevers helse og trivsel. Denne aktualiteten kommer tydelig frem ved overordnet del av kunnskapsløftet fra 2020 hvor livsmestring, demokrati og medborgerskap er tverrfaglige temaer skolen kontinuerlig skal arbeide med (Kunnskapsdepartementet, 2017). Gjennom tiden på skolen skal elever lære samhandling med andre, empati, selvstendighet og bli trygge individer i møte med motgang (Spurkeland & Lysebo, 2021). Begrunnelse for valg av tematikk belyses med konflikters sosiale og faglige konsekvenser. Læreres hensiktsmessige håndtering og forebyggingspraksis forstås avgjørende for elevers sosiale og faglige utvikling.

1.1.1 Studiens aktualitet

Våren 2023 har det vært fremmet et nytt forslag til opplæringslov. Det har vært mye spenning knyttet til paragraf 9a og om lærerens rettigheter blir mer balansert mot elevers rettigheter (Kunnskapsdepartementet, 2023). Etter innføringen av §9a i 2017 har flere lærere følt seg utrygge ved at deres rettsikkerhet har blitt svekket. Dette ved opplevelse av at elever mistolker lærers grensesetting som krenkelse (Respons Analyse, 2018). Kunnskapsminister Brenna har kommentert at det er behov for å se nærmere på hvordan man skal håndtere situasjoner der man må bruke fysisk makt mot elever (Kunnskapsdepartementet, 2023). Rammene for bruk av fysisk makt i skolen er uklare. Utdanningsforbundet ba om innsyn i avviksmeldinger fra 20 av de største kommunene i Norge, og tilbakemeldingene tilsa at det var registrert «over 20 000 avviksmeldinger om vold, trusler og krenkelser mot ansatte i skolen» (Vedvik, 2023).

Øen et al. (2023) undersøkte læreres erfaring med beslutninger i opphetede situasjoner og utfordrende atferd ($N = 293$), hvor 39 % av de spurte lærerne viste at de opplevde utfordrende atferds situasjoner hver dag. Videre svarte 32, 19 % av lærerne at i situasjoner hvor utfordrende atferd og situasjoner oppsto følte de seg maktesløse daglig eller ukentlig. 15, 36 % av lærerne følte seg som en dårlig lærer på grunn av negative erfaringer fra utfordrende atferd situasjoner. To prosent av de spurte lærerne følte seg redd for å dra på jobb hver dag og 8 % en gang i måneden. 20, 89 % av lærerne hadde hatt sykedager på grunn av utfordrende atferd. Og 49, 83 % rapporterte at de hadde vurdert å si opp jobben på grunn av dette (Øen et al., 2023).

Aktualiseringen rundt opplæringsloven og undersøkelsens resultater belyser hyppigheten av konflikter, og aktualiserer nødvendigheten av kunnskap om hensiktsmessig håndtering og forebygging. Ved å belyse pedagogenes situasjon rundt håndtering og forebygging ønsker studien å sette søkelys på situasjoner i læreres jobbhverdag som kan oppleves krevende, og hvordan man kan sikre en god praksis for elevers sosiale og faglige utbytte.

Det har lenge vært poengtert hvordan læreryrket er belastende og psykisk utfordrende (Rønning & Vikan, 2001). I samtidas nyhetsbilde florerer det oppslag av lærermangel, og en såkalt lærerflukt (Aamodt & Næsheim, 2019). I tillegg opplever nyutdannede lærere et praksissjokk som resulterer i at 16% av nyutdannede lærere slutter i løpet av de første fem årene (Steffensen, 2021). Studiens tematikk belyst i forskning forstås derfor som viktig for lærers praksisutøvelse og elevenes trygge sosiale og faglige utvikling i en skole med kvalifiserte lærere (Steffensen, 2021). Det ses derfor svært aktuelt å ta for seg denne tematikken for bedre forstå pedagogers praksis og arbeid med tidlig innsats, for sikre elevenes sosiale og faglige miljø.

I denne studien ses det hensiktsmessig å sette søkelys på småtrinnet for å få innsikt i lærers erfaringer med tidlig innsats. Småtrinnet forstås som en arena hvor selvkontroll og selvregulering er i utvikling og lærer har slik en unik mulighet til å sikre god utvikling av sosial kompetanse (Ogden, 2022). Som klasseleder ses håndtering og forebygging av konflikter, avgjørende for å sikre et trygt og godt klassemiljø, hvor elevene får utviklet seg sosialt og faglig (Eriksen & Lyng, 2018). Konflikter forstås som en naturlig del av livet. Elever bør derfor tidlig erfare hensiktsmessige opplæring og håndtering i møte med konflikter i elevrelasjoner. Skolemiljøsaker påvirker ikke bare elevenes sosiale og faglige utbytte, men også pedagogens jobbhverdag (Øen, et. al, 2023). Lærers ansvar er derfor stort.

Skolen skal ruste enkeltelever for livet som elev, men og som fremtidig samfunnsborger. Dette fordrer god kunnskap i hvordan man håndterer og forebygger konflikter i elevrelasjoner. Hvis ikke tiltak fungerer er det skoleleders ansvar å vurdere tiltakene og vurdere om tiltakene gir resultater som er forventet (Ogden, 2022, s. 32). Skolens planer for tiltak skal ifølge Ogden (2022) være strukturerte, konsekvente og tilpasset den enkelte skole. Målsettinger som bedre inkludering, positivt læringsmiljø og bedre skolekultur skal implementeres i hele skolen. Dette er viktige momenter ved psykososiale miljøer preget av konfliktfylte relasjoner over en lengre periode. Denne studien ønsker å ta for seg pedagogenes erfaring med elevkonflikter, og hvordan en hindrer at elevrelasjoner havner i negativ spiral ved forebyggende arbeid og hensiktsmessig håndtering.

Paragraf 9a i opplæringsloven, tar for seg at alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringsloven, 1998). Paragraf 9a 3 pålegger skolen til å aktivt og systematisk arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø der den enkelte eleven kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet (Opplæringsloven, 1998). Å sikre god håndtering og forebyggende arbeid omkring konflikter ses derfor avgjørende for å sikre elevenes skolehverdag. Paragraf 9a-4 poengterer at alle ansatte på skolen har en aktivitetsplikt. Dette er en plikt til å aktivt følge med og gripe inn mot mobbing, vold, krenkelse eller trakassering. Ansatte skal informere rektor og det skal arbeides systematisk for å fremme et godt psykososialt miljø der den enkelte elev kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet. Lærere, assistenter og andre ansatte skal få opplæring og ha felles ansvar for deres måte å møte elevene på gjør at tiltakene fungerer. Roland (2015) poengterer viktigheten av at elevens subjektive opplevelse skal være gjeldende for skolens undersøkelses- og aktivitetsplikt (Opplæringslova, 1998 §9a-4).

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Målet med studien er å tilegne kunnskap om pedagogers hensiktsmessige håndtering og forebygging av elevkonflikter på småtrinnet. Problemstillingen lyder: **Hvilke erfaringer har lærere i småtrinnet med håndtering og forebygging av konflikter i elevrelasjoner?**

I denne studien avgrenses pedagoger til pedagoger som har jobbet på 1-4. trinn i minst 5 år. Dette begrunnes med at ledelse som ferdighet utvikles ved erfaring og med tid (Nordahl, 2019). Et kvalitativt forskningsdesign med semistrukturert intervju, er valgt for å belyse de tre informantenes erfaringer. For å tilnærmes den overordnede problemstillingen har det blitt utarbeidet tre forskningsspørsmål.

1. Hvilke refleksjoner og erfaringer har pedagoger rundt egen konflikthåndtering?
2. Hva gjør pedagogene for å forebygge elevkonflikter?
3. Hva er spesielt utfordrende i møte med elevkonflikter?

Problemstillingens omlyd representerer store deler av skolehverdagen. En hensiktsmessig avgrensning har derfor vært avgjørende. I denne studien er det pedagogenes erfaringer som etterspørres og grunnet prosjektets begrensninger vil det ikke være mulig å trekke inn et foresatt- eller elevperspektiv. Temaer som samarbeid med andre instanser, diagnoser og overordnede psykososiale miljø blir nevnt, men oppgavens begrensning gir ikke rom for utfyllende drøfting. Disse temaene forstås relevant for studien og er anbefalt for videre forskning.

Formålet med studien er å få innsikt i pedagogers erfaring med håndtering og forebygging av elevkonflikter på småtrinnet. Målet med studien er å bidra med forskningsbasert kunnskap for egen og fremtidige kollegers nødvendige forståelse av håndtering og forebygging av konflikter i elevrelasjoner på småtrinnet. Kompetanse som kan sikre tidlig innsats og trygge relasjoner i skolen, ses avgjørende for elevenes læringsmiljø og pedagogenes profesjonsutøvelse. Studiens formål er å belyse pedagoger på småtrinnets egne erfaringer med elevkonflikter og hvordan lærere erfarer arbeidet med forebygging og håndtering. Samlet er målet å trygge skolehverdagen til elever, så vel som profesjonsutøvere.

1.3 Begrepsforklaring

Konfliktarbeid i skolen er en kompleks tematikk. Dette da det omhandler relasjonelle og subjektive opplevelser og erfaringer. For å tydeliggjøre studiens valgte fokus vil det redegjøres for de mest sentrale begrepene. Disse er konflikt, elevkonflikt, håndtering og forebygging.

1.3.1 Konflikt

Konflikter er ifølge Odden og Farstad (2015) noe alle møter, og er en naturlig del av livet. Som menneske preges en av dem, lærer og utvikler seg gjennom dem. Konflikter oppstår i alle type relasjoner, i ulik grad og en kan ha ulikt forhold til dem (Odden & Farstad, 2015). Konflikter er et vidt begrep. Konflikter omhandler kort sagt dårlige opplevelser mellom ulike parter. Dette kan være ubehag, udekte behov for anerkjennelse, kontroll eller inkludering. Det kan omhandle uenigheter, motsetninger, kamp, krangel eller strid. Konflikter forstås dermed som skade på relasjoner (Ogden, 2022 s. 26) Alle konflikter vil oppleves truende eller krenkende for den ene eller begge partene (Alberti-Espenes, 2012; Liodden & Pedersen, 2020). Konflikter kan fort eskalere og må derfor stanses gjennom avledning, humor, fysisk avstand, tilstedeværelse, varme og omsorg. Konflikthåndteringen skal være forebyggende og reduserer muligheten for ny konflikt.

1.3.2 Elevkonflikter

Elevkonflikter omhandler konflikter mellom elever, som kan oppstå både i klasseromssituasjoner, friminutt og utenom skoletid. Elevkonflikter vil komme til syne i skolehverdagen da elevenes faglige og sosiale læringsmiljø vil påvirkes av konflikter. Elevkonflikter kan eskalere fra naturlig frustrasjon til trakassering, mobbing eller sabotasje

(NOU 2015:2, s. 124). Ogden (2022) viser til ulike årsaker til at enkeltelever havner i konflikt med medelever. Dette kan være på grunn av diagnoser, eksterne faktorer, vanskelige hjemmeforhold eller traumatiske opplevelser. Konsekvensene for disse elevene er at de risikerer å bli en utsatt gruppe av elever med problematferd, som hyppig havner i konflikt, hvor resultat er uvennskap og marginalisering.

1.3.3 Håndtering

Christie (1997) viser at det er muligheter til å styrke relasjoner og bli bedre kjent når det har oppstått konflikter. Men dette fordrer at partene får håndtere konfliktene sine. Konflikten skal forstås som partenes eiendom (Christie, 1997). Det er derfor elevene selv som vet hvilke behov de har for å kunne løse konflikten, og er også de eneste som kan bekrefte at det er kommet frem til en løsning som anerkjenner partenes behov (Farstad & Odden, 2015, s. 19). Som pedagog må man derfor sikre en hensiktsmessig håndtering ut ifra konfliktens art. Dette da konflikter berører fellesskapet (Farstad & Odden, 2015). Pedagoger må håndtere elevkonflikter med en løsningsorientert håndtering som kan gi konfliktpartene trygghet og mulighet til å gjenopprette gode relasjoner.

1.3.4 Forebygging

Forebyggende arbeid skal tilrettelegge for et godt oppvekstmiljø for alle. Forebygging omhandler arbeid som reduserer og avgrenser elevkonflikter i skolesammenheng. Dette skal være tiltak som jobbes kontinuerlig og langsiktig med (Befring, 2019). Skolen fremstår slik som en forebyggende arena for utvikling av sosial kompetanse (Ogden, 2022). Her utvikles identiteten i samspill med andre barn. Elever skal lære sosial og faglig læring, sammen med lek, kommunikasjon og samspill med jevnaldrende (Dahl, 2016).

1.4 Oppgavens oppbygging

Studiens første kapittel har redegjort for begrunnelsen for valgt tematikk, studiens aktualitet, problemstilling og avgrensinger og begrepsavklaring. Dette med formål om å redegjøre for leser hva studien setter søkelys på. I studiens andre kapittel redegjøres anerkjennelsesteorien til Axel Honneth. Kapittel 3 belyser studiens kunnskapsgrunnlag. Her blir konflikthåndtering, utagering, forebygging, relasjoner og sosial kompetanse fremmet i lys av forskning. Kapittel 4 tar for seg metodisk tilnærming. Kapittel 5 presenterer studiens funn ved overkategoriene

konflikthåndtering og forebygging. Konflikthåndterings underkategorier er elevkonflikt, utagering og fysisk makt. Forebyggingens underkategorier er relasjonsbygging, samarbeid med hjem og sosial kompetanse. Kapittel 6 drøfter funn i lys av teori og kunnskapsgrunnlag. Her blir underkategorier som konflikthåndtering og relasjoner, forebygging gjennom anerkjennelse og lærerens utfordringer drøftet. Kapittel 7 tar for seg avslutning med studiens begrensninger og videre forskning og avsluttende refleksjoner.

2. Anerkjennelsesteori som teoretisk rammeverk

I denne studien er Axel Honneths anerkjennelsesteori (2008) relevant. Dette da teorien tar for seg individuell påvirkning ved relasjonelt samspill, i et sosiokulturelt perspektiv (Honneth, 2008). Jordet (2020) forstår skolen i lys av Honneths anerkjennelsesteori (2008) og poengterer at skolen som arena må tilrettelegge og sikre et anerkjennende fellesskap. Dette ved å fremme en praksis der alle opplever anerkjennelse, tilhørighet, og verdsettelse av fellesskapet (Jordet, 2020). I denne studien forstås tidlig anerkjennende praksis på småtrinnet, som avgjørende for elevenes fremtidige sosiale og faglige utvikling (Jordet, 2020). Honneths anerkjennelsesteori (2008) påpeker at en anerkjennende praksis er veien til individuell selvrealisering. Selvrealisering mener Honneth (2008) bare kan finne sted hvis individets selvtillit, selvaktelse og egenverdi blir anerkjent av fellesskapet. Pedagogers anerkjennende praksis forstås slik avgjørende for å sikre individuell utvikling i skolen som sosial arena. Erverves selvrealisering oppleves *det gode liv* og slik *det gode samfunn*. (Honneth, 2008).

2.1 Anerkjennelsesteori

Honneths anerkjennelsesteori (2008, s. 7) presiserer hvordan anerkjennelse er den viktigste forutsetningen for at man skal kunne nå sitt iboende potensial som menneske (2008, s. 7). Alle mennesker har et iboende potensial som blir enten fremmet eller hemmet ved ulike interaksjonserfaringer (Honneth, 2008). Teorien belyser at alle individer kan utvikle trygg identitet og et trygt selv hvis en erfarer anerkjennelse innenfor de tre sfærene (Honneth, 2008, s. 102). Disse sfærene er kjærlighet i privat sfæren, rettigheter i den offentlige sfæren og sosial verdsetting i den sosiale sfæren. Honneths teori (2008) tar for seg interaksjoner mellom to eller flere individer. Anerkjennelsesteorien forstås derfor intersubjektivt. Intersubjektivitet omhandler at en som menneske bare kan nå sitt iboende potensiale ved intersubjektiv anerkjennelse fra fellesskapet gjennom sfærene kjærlig, rettighet og sosial verdsetting (Honneth, 2008). Intersubjektivitet omhandler slik muligheter eller begrensninger til individuell utvikling gjennom anerkjennende relasjoner (Honneth, 2008).

I barn og unges oppvekst ses skolen som en betydelig arena for å sikre elevenes rett til anerkjennelse og læreren som voksenperson blir en viktig rollemodell (Jordet, 2020). Lykkes en anerkjennende praksis kan individer utvikle god selvtillit av å bli møtt i kjærlighetssfæren, selvrespekt av å bli møtt med rettigheter i offentlig sfære, og selvverdsettelse hvis man blir møtt

med anerkjennelse i den sosiale sfæren (Honneth, 2008). Dette faller under skolens dannelses- og utdanningsoppdrag og det er avgjørende at lærerens praksis sikrer en inkluderende praksis som ser enkeltindividet i fellesskapet (Jordet, 2020, s. 25).

Honneths teori (2008) belyser hvordan mennesker formes i samspill med sosiale og kulturelle omgivelser. Jordet (2020) forstår Honneths (2008) anerkjennelse som en livs- og samfunnsforvandlende kraft i det sosiale liv. Honneth (2008) viser at det er den gjensidige anerkjennelse som er den normative betingelsen for *det gode liv*, og slik *det gode samfunn* (Honneth, 2008). Honneth (2008) hevder at hvis barn og unge skal anerkjenne hverandre må de først bli anerkjent av voksne. Mulighetene til *det gode liv* som er veien til fri og vellykket selvrealisering, må forstås i sammenheng med forhold i individets sosiale og kulturelle omgivelser. Denne forståelsen av anerkjennelse er relasjonell. Det er dermed interaksjonserfaringer med andre mennesker som er med på å påvirke menneskers vei til å nå sitt iboende potensiale (Honneth, 2008).

2.1.1 Kjærlighet i privatsfæren

Kjærlighet omtaler Honneth (2008, s. 104) som grunnlaget for selvfølelse og selvrealisering. Dette er sfæren som har den følelsesmessige kontakten i forbindelse med anerkjennelse som viktigste poeng. Honneth (2008, s. 104) presiserer at kjærlighet innenfor anerkjennelsesteori omhandler de sterke følelsesmessige bindinger og forpliktelsene. Det medfører relasjonelt mellom få personer. Dette er relasjoner som vennskap, forhold eller familierelasjoner. Disse relasjonene omhandler følelsesmessig kontakt som kommer til syne ved symmetriske vennsksforhold og asymmetriske foreldre-barn forhold. Kjærligheten fremtrer her som omsorg eller kjærlighet ved symmetriene. Dette er ifølge moralfilosofiske tradisjoner betinget, da man har følelsesmessig omsorg for andres velferd (Honneth, 2008, s. 173).

Honneths (2008) forståelse av kjærlighet støtter seg til ulike psykologiske teorier som belyser de tidlige båndene mellom barn og mor. Dette er bindinger som styrker eller utfordrer muligheten til å utvikle et individuelt selv (Honneth, 2019). Hvis relasjoner i kjærlighetsfæren blir påvirket av krenkelser som mistillit eller mishandling, mener Honneth (2008; 2019) ødelegger for individets utvikling av selvfølelse, og kan slik hindre god selvrealisering. Denne mistilliten fører til det Honneth (2019) viser til at individer opplever seg selv som *tingliggjort*. Dette er resultatet når en opplever at det grunnleggende anerkjennelsesbehovet i sosiale

praksiser ikke blir ivaretatt. Individuer opplever dermed sosiale situasjoner, opplevelse av seg selv og verden på en negativ måte, og individet opplever krenkelse (Honneth, 2019).

Tingliggjøring (Honneth, 2019) kan i skolepraksis fremkomme hvis elever opplever glemsel av anerkjennelse, eller hvis lærer eller medelever bevisst unnviker å anerkjenne elevens behov, slik at eleven opplever krenkelse som konsekvens (Jordet, 2020, s. 136) Denne tingliggjøringen kan fremstå som en distansert fra behovet for følelsesmessig engasjement. I stedet blir behovet unngått, oversett eller nedtonet. Får man for mange relasjoner som er preget av en distansert og instrumentell relasjon kan man bli blind for *det gode liv* og hvordan verden kan være ved anerkjennelse (Honneth, 2019). Har man relasjoner til elev, medelev eller lærer som et objekt mener Honneth (2019) at individet forsvinner. Autentisk opplevelse av kjærlighet i relasjonelle bindinger er derfor forstås som veien til fri selvrealisering, aktørskap i eget liv og en sunn selvhevdelse (Jordet, 2020, s. 189). Elevenes erfaring med kjærlighet i ansikt til ansikt situasjoner styrker barns selvfølelse (Jordet, 2020, s. 228). I følge Honneth (2008) er dette avgjørende for å sikre selvtillit og slik utvikling av sunn selvfølelse. En trygg selvfølelse gir eleven mulighet til psykiske forutsetninger og epistemisk tillit, for å være aktør i eget liv og slik møte skolens faglige og sosiale samspill (Jordet, 2020, s. 369).

2.1.2 Rettigheter i offentlig sfære

Den offentlige sfæren omhandler rettigheter (Honneth 2008, s. 116). Elever må erfare å bli anerkjent som likeverdige subjekter og at de er like mye verdt innbyrdes. Retten til likeverd gjelder også retten til tilpasset opplæring, uavhengig av sosial bakgrunn, prestasjoner, kultur, religion, kjønn og funksjonsevne (Jordet, 2020, s. 258). Det omhandler retten til å bli hørt i fellesskapet og prinsippet om barnets beste. Elevene skal få en opplevelse av verdighet (Honneth, 2008, s. 118).

Kjærlighet i privatsfæren er ifølge Honneth (2008, s. 116) ikke nok for å sikre barns frie selvrealisering. Honneth (2008) poengterer at man må oppleve anerkjennelse som rettighet i den offentlige sfæren. Dette omhandler etikken om at mennesket er likeverdig og skal tilkjennes samme verdi, uavhengig av prestasjoner, funksjonsevne, kjønn, kultur, religion eller sosial bakgrunn (Honneth, 2008). Dette er rettigheter som er juridisk styrt og er nedfelt i norsk grunnlov, opplæringsloven, FNs menneskerettigheter og Barnekonvensjonen. Denne nedfellingen skal sikre elevens opplevelse av å være et respektert subjekt med plikter og rettigheter i den offentlige sfære, så vel som å anerkjenne andre individer som rettsinnhavere

(Jordet, 2020). Anerkjennelse i form av kjærlighet og rettighet skal skje uavhengig og på tross av individers prestasjoner og ytelser. Anerkjennelsesformene skal derfor tilkjenne mennesket ubetinget verdi i det å være menneske (Honneth, 2008, s. 117).

Honneth (2008) forstår anerkjennende rettighet i lys av Hegel, Mead og Bandura. Honneth (2008) forstår Hegels forståelse av rettslig anerkjennelse som at individet forholder seg på en allmenngyldig måte og anerkjenner andre individer som en selv vil bli anerkjent (Honneth, 2008, s. 117). Meads psykososiale perspektiv belyser fellesskapets erkjennelse av sosiale normer og legitim fordeling av rettigheter og plikter. Rettighetene og pliktene varierer utfra sosial setting. Den sosiale rollen har betydning for rettslig anerkjennelse og sosial beskyttelse (Honneth, 2008, s. 119).

Honneth (2008) viser at Mead og Hegel argumenterer for at individers opplevelse av anerkjennelse innenfor rettigheter, vil ta til seg *den generaliserte andres* holdninger til andre mennesker, og deres ulike samfunnsmessige rettigheter (Honneth, 2008, s. 87). Den generaliserte andre omhandler alle som har innflytelse og påvirker individet, samt former individets identitet. Honneth (2008) uthever det Bandura (1997) omtaler som modellering, ved at man anerkjenner andre slik en selv vil bli anerkjent (Bandura, 1997). Banduras teori (1977) tar for seg hvordan sosial læring fremtrer gjennom bevisste og ubevisste observasjoner av andre menneskers holdninger og atferd. Disse menneskene kan derfor fungere som modeller for hensiktsmessig oppførsel i ulike settinger. Når individet lærer å generalisere de normative forventningene hos flere interaksjonspartnere, slik at de får en forestilling om sosiale handlingsrom, tilegner det seg en abstrakt evne til å delta i omverdenens normative regulerte interaksjoner (Honneth, 2008, s. 118).

De internaliserte normene forteller subjektet både hvilke forventninger det kan stille til andre og hvilke forpliktelser det må innfri ovenfor dem (Honneth, 2008, s. 86). Mead omtaler dette som opplevelse av *selverd*. Dette begrunner han ved at når det innvilges rettigheter for enkeltindividet blir det dermed anerkjent som et medlem. Individet kan derfor ved det praktiske selvforholdet, føle seg trygg på deres sosiale verdi av egen identitet. Opplever enkeltindividet dette vil selvbevisstheten om egen selvverd føre til selvrespekt. En slik positiv forståelse av seg selv, vil gi utslag i sosiale fellesskap (Honneth, 2008, s. 118).

Elever må erfare å bli møtt som likeverdige interaksjonspartnere som anerkjennes og slik inviteres til deltakelse i fellesskapet. Barn må forstås som meningssøkende, utforskende, intensjonale og skapende i sin natur, og de må møtes med muligheter og rettigheter (Jordet, 2020, s. 260). Å erfare denne anerkjennelsen kan ifølge Jordet (2020) føre til at elever får et grunnlag for en bevissthet om den verdi man har som individ, og som del av samfunnsmessig offentlighet (Jordet, 2020, s. 259). Disse rettighetene og pliktene kan skape erkjennelse av egne rettigheter så vel som etisk bevissthet om medmenneskers rettigheter og plikter. Mislykkes skolen i å fremme elevenes rettigheter og opplevelse av selvverd kan det få konsekvenser for individet ved utenforskap og marginalisering. Skolen må dermed sikre en praksis hvor elever opplever å forholde seg til seg selv og sine rettigheter, samt å tilkjenne medelever samme rettigheter og slik verdighet (Jordet, 2020).

2.1.3 Sosial verdsetting i den sosiale sfære

Honneths (2008) foregående sfærer tok for seg kjærlighet og rettigheter. Dette er sfærer som dekker behov ut ifra hva individet *er*, uavhengig av individets prestasjoner og ytelse (Jordet, 2020). Det er ifølge Honneth (2008) viktig som individ å oppleve anerkjennelse for egne kunnskaper, egenskaper og kompetanse fra det sosiale fellesskap. Dette er det tredje behovet og omhandler sosial verdsetting (Honneth, 2008, s. 130). Behov for sosial verdsetting er noe alle mennesker har. Alle har et behov for å føle at man kan tilføre fellesskapet noe fra egen kunnskap. Hvis individet lykkes og opplever sosial verdsetting av fellesskapet vil individet utvikle selvtillit (Honneth, 2008). Denne selvtilliten vil utvikle seg når individet opplever mestring ved at sine bidrag verdsettes av fellesskapet. Lykkes denne selvtilliten vil det utvikles en god selvfølelse og slik selvrespekt, i samråd med opplevelse av anerkjennelse i kjærlighet og rettighets sfærene (Honneth, 2008 s. 135).

Mennesker vil kunne styrke selvtillit, selvfølelsen og selvrespekten ut fra hvordan det sosiale fellesskapet verdsetter det individet *er* og det individet *gjør*. Honneth (2008) påpeker at den sosiale verdsettingen vil være påvirket av hvordan individet forholder seg til seg selv som person, ved å anerkjenne egne egenskaper og styrker i form av selvtillit, og hvordan individet blir oppfattet av andre. Honneth (2008) mener at enkeltindividet har behov for slik verdsetting, og at dette behovet fordrer at en møter medmennesker på samme måte. Honneth (2008, s. 138) poengterer at verdsetting bare kan skje hvis en selv aktivt påser at andre individers egenskaper får utfolde. Forventningen om sosial verdsetting kan dermed ikke finne sted hvis en ikke verdsetter andres bidrag.

2.1.4 Krenkelse

Et av Honneths (2008, s. 140) viktigste moment med anerkjennelsesteorien er hvordan mennesker motiveres til å gå i kamp hvis anerkjennelse i sfærene holdes tilbake gjennom det han kaller krenkelser. Konsekvens av glemsel eller unnværelse av anerkjennelse omtaler Honneth (2008) som patologier. Patologi er et resultat av opplevd krenkelse, og fører til avvik fra ønsket standard (Honneth, 2008). Opplever elever en tingliggjørende holdning eller en form for anerkjennelsesglemsel kan resultatet bli sosial patologi (Honneth, 2019). Mennesker mister slik sin evne til følelsesmessig innlevelse i hendelser og andre personer. Resultatet av dette er at ekte medmenneskelighet erstattes med noe falskt og sekundært (Honneth, 2019). Barns utvikling vil ved tingliggjøring frarøve muligheten til å lære å ta til seg en annen persons perspektiv, og dette kan være med på å øke sannsynligheten for nye konflikter og forsterke eksisterende konflikter (Honneth, 2019).

I skolen representerer patologier lidelser eller smerter som konsekvens av krenkelser i form av handlinger som undervisningspraksis, relasjoner og konflikter (Jordet, 2020). Individuer som ikke opplever anerkjennelse vil oppleve mistillit, lav selvtillit og selvfølelse. Erfaringene av krenkelse vil påvirke elever emosjonelt. Denne emosjonelle reaksjonen vil ifølge Honneth (2008) motivere til politiske og sosiale konflikter. Dette omhandler kampen om anerkjennelse (Honneth, 2008). Her vil individet stå opp mot urett og kjempe om det en ikke får, nemlig anerkjennelse. Honneth (2008) forstår krenkelse, ifølge Jordet (2020), fenomenologisk. Individuer som utsettes for krenkelse er den som avgjør om det er en krenkelse. Individets subjektive erfaring og tolkning av erfart opplevelse kan utfordres med forbehold om selvrefleksivitet, som kan påvirke og sikre personlig vekst (Jordet, 2020, s. 130).

3. Kunnskapsgrunnlag

Dette kapittelet tar primært for seg tidligere forskning som forstås relevant for studiens tematikk, men også lovverk og styringsdokumenter for å kontekstuerer forskningen.

3.1 Konflikthåndtering

Konflikt som begrep er komplekst, en definisjon av konflikt omfavner ikke de ulike situasjoner og ulik grad av ubehag og alvor (Odden & Farstad, 2015, s. 19). Konfliktfylt samhandling kan utløse kjedereaksjoner som stadig involverer flere personer og grupper. Dette kan være lærer-elev relasjoner, elevrelasjoner eller i samarbeidsrelasjoner som hjem- og støtteinstanser (Ogden, 2022). Det er derfor avgjørende å sikre hensiktsmessig håndtering tidlig. Konflikter kan omhandle situasjoner hvor en eller flere parter er mer sårbare. Krenkelse som konsekvens av konflikt, oppleves slik ulik. Krenkelsesopplevelsen tar stilling til §9a og forståelsen av at det er individets subjektive opplevelse som skal være i fokus (Opplæringslova, 1998, §9a). Dette gjør håndteringsarbeidet utfordrende da en bakenforliggende bevisst konfliktskapende eller krenkende handling, ikke nødvendigvis ligger til grunn for den subjektive opplevelsen (Alberti-Espenes et al., 2015, s. 15).

Å håndtere konflikter koster tid, innsats og følelser (Alberti-Espenes et al., 2015, s. 62). Det er mer ressurskrevende å ikke løse konflikter på en hensiktsmessig måte. Farstad og Odden (2015, s. 19) viser til Christie (1977) påpeking om at parter i konflikt har eiendomsrett til konflikten. Partene eier konflikten, og har rett til å håndtere den. På bakgrunn av denne forståelsen er det ifølge Christie (1977) alltid løsnings- og endringsmuligheter ved konflikter. Det er samtidig viktig å være klar over at hvis konflikten påvirker partene med utrygghet, er det ingen andre enn partens subjektive opplevelse som kan erkjenne konflikten løst (Christie, 1977). Konflikter oppfordres til å løses på lavest mulig nivå, og at voksenpersoner tar ansvar for å bryte negative samhandlingsmønstre blant elevene (Bråten & Falkum, 2019). Dette fordrer at den voksne klarer å håndtere eget følelsesmessige engasjement og tar i bruk hensiktsmessige tilnæringer for konfliktløsning og kommunikasjon (Spurkeland, 2020).

Konflikter i elevrelasjoner kan skape vedvarende splid (Farstad & Odden, 2015, s.21). Samtidig viser Christie (1997) til at det alltid er muligheter i konflikter, ved at man vokser og blir bedre kjent. Men dette fordrer at partene i konflikten får håndtert konfliktene sine. Det er konfliktpartene som selv vet hva slags opplevelse og behov det omhandler. De har den nødvendige kunnskapen for å uttrykke manglende behov. De er dermed også de eneste som kan bekrefte at situasjonen har blitt bedre for en selv (Farstad & Odden, 2015 s. 19). Farstad og Odden (2015) fremhever viktigheten av at partene opplever en respektfull tilnærming for at de involverte partenes relasjoner skal kunne gjenopprettes. Dette krever at en opplever å bli hørt anerkjent og verdsatt (Farstad & Odden, 2015).

Eriksen og Lyng (2018) understreker at man som konfliktløser umulig kan få med seg alle kilder til elevkonflikter, uansett voksentetthet. Konflikter er naturligvis ofte preget av uenigheter. Det er ikke ødeleggende for relasjoner å være uenige, men hvordan man er uenig. Denne uenigheten kan være utslagsgivende for bruk av vold, slag og utagerende atferd (Skoe & Bølstad, 2022). Lærere må sikre at elever lærer hvordan man oppfører seg uenig (Bråten & Falkum, 2019). Whittington & Richter (2005) poengterer at hvis man skal lykkes med å redusere risiko for vold, trusler og trakassering må vi ha inngående kjennskap til bruk av hensiktsmessig kommunikasjon. Kommunikasjon betyr å «gjøre felles» (Nilstun, 2020). Håndtering og forebygging av konflikter må løses i et fellesskap hvor parter får uttrykt opplevd krenkelse og behov (Bråten & Falkum, 2019).

Kommunikasjon skal forstås som verktøy og prosess (Bråten & Falkum, 2019, s. 31). I skolesammenheng skal kommunikasjon belyses ved lovverk og styringsdokumenter for opplæringen. Slik skal elever bli møtt med inkludering, nestekjærlighet, tilgivelse og medvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2017; Ulleberg, 2020). Konflikter kan bidra til personlig utvikling, hvis partene lærer av utfallet. Hvis konflikthåndteringen er god, kan det føre til at elever vokser som mennesker, endre seg positivt og sikrer vennskap (Ogden, 2022). Derfor er det viktig at skolen arbeider for å gjøre elevene kjent med å håndtere egne konflikter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9; Ogden, 2022). Dette da det vil være avgjørende for senere konfliktløsninger i elevenes fremtid (Farstad & Odden, 2015; Ogden, 2022).

Konfliktløsning skal ifølge Farstad og Odden (2015, s.22) sikre gjenopprettelse av relasjoner. En gjenopprettende tilnærming er en prosess hvor relasjoner skal repareres, vedlikeholdes og skapes. Dette betyr at alle involverte parter skal behandles med respekt og bli hørt, ved at innspill anerkjennes og verdsettes. Tilnærmingen skal være løsningsorientert, hvor et felles samarbeid skal sikre troen på og ønske om å løse konflikten (Alberti-Espenes et al., 2015, s. 66).

I konfliktsituasjon blir pedagogen megler og veileder for partenes gjenopprettende rett (Farstad & Odden, 2015). Senge et al. (2013) modell, «Slutningsstigen», (eng. *The ladder of inference*) poengterer om at det en konfliktløser *vet* om en konfliktsituasjon, aldri er *alt* ved situasjonen. Hvis man som pedagog glemmer dette risikerer man at handlinger, vurderinger og antakelser blir feilaktige eller har mangelfullt grunnlag i samhandlingssituasjon med de involverte partene (Senge, et al., 2013). Slik bevissthet og åpent sinn, øker sannsynligheten for god konfliktløsning. Da er det viktig slik Alberti-Espenes et al. (2015, s. 68) påpeker at vi må holde hodet kaldt og hjerte varmt. Spesielt i møte med elever på småtrinnet.

Ogden (2022, s. 131) beskriver at læreren må være observant og proaktiv i klasserommet. En skal balansere enkeltelevens atferd, samtidig som man skal ta hensyn til resterende elever. Overlapping brukes for å beskrive hvordan lærer håndterer flere hendelser på en gang (Ogden, 2022, s.133). Korrigerende av begynnende konfliktatferd i samhandling med undervisning er eksempel på dette. Hyppig øyekontakt, og bevegelse som påpeker tilstedeværelse er teknikker som gjenoppretter elevens oppmerksomhet. Dette kalles simultankapasitet og omhandler kontroll gjennom nærhet, blikk, enkel berøring eller tilstedeværelse (Kounin, 1970). Kounin (1970) fant at lærerens oppmerksomme nærvær påvirket elevenes atferd i klasserommet. Dette fordrer at lærer er proaktiv og autoritativ (Nordahl et al., 2009; Ogden, 2022, s. 131).

Det er ifølge Ogden (2022, s. 203) viktig å prioritere forhandling fremfor konfrontasjon. Dette fordrer at lærer er til stede, kjenner elevens signaler, har relasjon til elevene og får sagt ifra når eleven skal ta pause til å roe seg ned. På denne måten sikrer læreren også at elevens frustrasjonsnivå ikke påvirker elevens relasjoner, at eleven mister ansikt og hindrer større vedvarende konflikt (Ogden, 2022, s. 139). Innenfor håndtering av konflikter har grensesetting være et omstridt tema i skolen. Ogden (2022, s. 203) belyser at allmenne retningslinjer for håndtering av opptrappende konflikter forstås umulig å lage, da retningslinjer kan feiltolkes og misforstås (Ogden, 2022, s. 203). Dette forstås da alle konfliktsituasjoner og relasjoner er ulike.

3.1.1 Utagering

Konflikter kan hurtig eskalere og påvirke det psykososiale miljøet (NOU 2015:2, s. 124). Hensiktsmessig håndtering av elevers atferd er avgjørende kompetanse, for å sikre et trygt og godt klassemiljø (Fallmyr, 2020, s.18). En undersøkelse om læreres arbeidsmiljø tok for seg læreres kunnskap om håndtering av truende situasjoner og voldssituasjoner (Respons Analyse, 2018). 28 % av de spurte ($N=877$) visste i stor grad hvordan man skulle håndtere slike situasjoner. Felles for denne andelen var høyere alder. Erfaring fremstår, ifølge undersøkelsen, som en viktig faktor for å håndtere slike situasjoner (Respons Analyse, 2018). Undersøkelsen viste også at lærere på småtrinnet er mer utsatt for vold, enn lærere på høyere trinn (Respons Analyse, 2018).

Konsekvensen av uhensiktsmessig håndtering og relasjoner til elever kan resultere i at lærers innblanding i elevkonflikter fører til utagering mot læreren (Bråten & Falkum, 2019). I Utdanningsforbundets rapport (Vedvik, 2023) fremkommer det at vold og trusler er et økende problem mot lærere. Skolens og læreres hensiktsmessige håndtering i konfliktsituasjon ses derfor viktig for å avverge vold mot medelever og lærer. Oppstår situasjoner hvor elevers konflikter når et frustrasjonsnivå som kan medføre utagering viser Skoe og Bølstad (2022, s.61) til at lærer bør være oppmerksom på eventuelle signaler om at utagering er på ferde. Læreren må hele tiden ta avveininger i møte med elevers følelsesregister (Ogden, 2022, s.131).

Følelsesfokuset kommunikasjon er en hensiktsmessig tilnærming i en opphetet konfliktsituasjon (Fallmyr, 2020 s.22). Dette omhandler å sette seg ned på elevers nivå, snakke rolig med lange pauser og lett berøring. I forhandlingen viser Ogdens forskning (2022, s. 203) at kroppsspråk var viktigere enn verbalspråk. Forskningen viste at i konfliktforhandlingen husket ikke elever hva læreren sa, men lærerens kroppsspråk og ansiktsuttrykk i minste detalj (Ogden, 2022, s.203). Fiskum og Jacobsen (2021) påpeker at det kan være lønnsomt for elever å få avspenning og redusert voldsomme følelser, før man kommuniserer med elevene om konfliktsituasjonen og emosjoner. Dette forhindrer frustrasjonsbaserte handlinger som fysisk vold mot lærere. Lærere og elever kan bruke gunstige metoder for å avregulere eget spenningsnivå i opphetede situasjoner kan eleven lettere håndtere konfliktfylte situasjoner og handle rasjonelt (Fallmyr, 2020). Følelsesfokuset kommunikasjon og avspenning fordrer at lærer har god relasjon til elevene, og er bevisst på elevers følelses- og handlingsmønster ved frustrasjon og høyt emosjonelt nivå (Fallmyr, 2020; Fiskum & Jacobsen, 2021).

Utagerende elever vil ofte signalisere frustrasjon, sinne og unnvikelse. For lærer er det viktig å reflektere over hvordan man skal opptre, avlede og sikre situasjonen (Ogden, 2022, s. 201). Ogden (2022, s.143) belyser at læreryrket kan oppleves krevende da lærere skal håndtere enkeltelevers atferd, samtidig som de skal ta hensyn til resterende elevgruppe. I situasjoner hvor elever havner i fysiske konflikter kreves det at lærere inngriper (Opplæringslova, 1998, §9a-3). Elvèn (2017) poengterer viktigheten av å ikke begrense elevenes bevegelsesfrihet, da elevenes kaosfase forlenges. Elvèn (2017) viser til at elever som holdes fast vil i tillegg ha spente muskler og dermed høyt stress og adrenalinnivå. Lærer må gi elever tid og plass til å roe seg. Stette (2021) poengterer at det ikke finnes hjemmel til bruk av tvang og makt mot elever. Elever har rett til beskyttelse (Barnekonvensjonen, 1989, art.19). Lærer skal derfor aktivt gripe inn hvis elever står i fare for å skade liv og helse til medelever eller seg selv (Barnekonvensjonen, 1989, art.19; Opplæringslova, 1998, §9a-3; Stette, 2021).

Ferdigheter i konfliktløsning handler om å kompromisse eller løse uenigheter og konflikt på en vennlig måte (Bråten & Falkum, 2019). Befring (2019, s. 189) belyser skolens oppgave i å frigjøre seg fra en problemskapende praksis, gjennom bruk av reprimander eller andre krenkende reaksjoner mot elevers situasjoner. Denne praksisen viser Befring (2019, s. 189) stammer fra straffedogmatikken, og empiri tilsier at slike krenkende tilnærminger resulterer i større problemer enn de opprinnelige utfordringene. Elever som opplever negative reaksjoner til stadighet utvikler en utrygghet og får uheldige holdninger til skolen, læreren og seg selv (Ogden, 2022). En sanksjonerende lærer vil miste elevenes respekt og elevens muligheter til å oppleve en god modell og veileder (Befring, 2019). Barn må ikke tillegges et strafferettslig ansvar. Befring (2019) poengterte at barn har et primært behov for å utvikle impulser. Skolen kan slik ikke virke avskrekkende, men oppdragende ved danning av det indre mennesket (Befring, 2019, s. 189). Slik må skolen sikre elevers bruk av kommunikasjon fremfor vold (Befring, 2019).

3.2 Forebygging

I skolehverdagen oppstår konflikter hyppig og i ulik form. Roland (2015, s. 17) viser til læreres opplevelse av tid som mangelvare i arbeidet med konflikter, og slik en opplevelse av brannslukningsarbeid. Roland (2015, s.17) påpeker at vi må forebygge, i stedet for å slukke branner. Forebyggingene arbeid skal ifølge Befring (2019, s.188) foregå over et bredt spekter

og styrke skolelivs- og læringskvalitet. Det omfatter en rekke tiltak for å frigjøre skolen fra en problemskapende praksis. Det er til alles beste, og særlig elever som strever med å tilpasse seg skolen som sosialt fellesskap (Befring, 2019, s. 189). Forebygging omhandler motvirkning eller forhindring av uønskede situasjoner som elevkonflikter (Befring, 2019). Skolens styringsdokumenter underbygger viktigheten av et forebyggende fokus i skole (Meld. St. 6 (2019-2020); Meld-St.16 (2006-2007); Meld. St..21 (2016-2017); Meld.St.28 (2015-2016)). I overordnet del fremkommer det at skolen skal fremme elevenes helse, trivsel og læring og gjennomføre forebyggende tiltak mot mobbing, diskriminering og andre krenkelser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.16). Dette fordrer en forebyggende praksis. Det å jobbe forebyggende forstås derfor som en tiltaksplikt der skolen har det grunnleggende ansvaret for kontinuerlig å sikre elevers trygge og gode skolemiljø.

Befring (2019, s. 176) viser til Caplans (1964) primær, sekundær og tertiær forebygging med universell, selektiv, problembegrensende, tidliginnsats og livsmestrende kompetanseutvikling. Den universelle forebyggingen (Befring, 2019, s.177) vil i skolesammenheng omfatte regler, normer, påbud og advarsler. Forebyggingsperspektivet fordrer at disse etterleves i praksis. Skolen skal jobbe forebyggende og gripe inn hvis elevers trygge og gode skolemiljø ikke er sikret (Opplæringslova, 1998, §9a). Den selektive forebyggingen (Befring, 2019, s. 178) tar for seg enkeltindivider og forebygging rundt deres særlige risiko for å havne i konflikt. I skolesammenheng kan dette omfatte elever som er i særlig kritiske situasjoner og kan ha vansker med selvregulering og selvkontroll i konfliktsituasjoner.

Problembegrensende forebygging (Befring, 2019, s. 179) omhandler å motvirke at elever som strever med psykososiale utfordringer utvikler tilleggsvansker. Forebyggingen har som mål å reversere vansken ved å sikre gode mestringsopplevelser etter individuelle behov. I skolesammenheng omhandler dette å sikre at elever som strever med å finne seg til rette bygger relasjoner, opplever tilhørighet og positive erfaringer i skolehverdagen. En slik tilnærming understreker betydningen av en skole som har fokus på barns følelsesliv og bevissthet om at vonde følelser kan mobiliseres til negativ og uønsket atferd. Ved å gi elever mestringsopplevelser knyttet til sosial verdsetting sikres eleven i å ønske dette mer enn tilhørighet på grunn av makt ervervet ved konfliktsituasjoner (Ogden, 2022).

Forebyggende tidliginnsats er ifølge Befring (2019, s.179) tidlig innsats for å sikre tiltak i tidlig alder eller fase av en problemutvikling. Det omhandler å sikre hensiktsmessig undervisning som jobber proaktivt med sosial kompetanse og selvregulering. Målet er å komme den uheldige

utviklingen i forkjøpet. Tidlig innsats er viktig for å forebygge at problemer oppstår eller forsterkes når elevene blir eldre (Ogden, 2022, s. 60). Ved å jobbe med forebyggende tidlig innsats tilrettelegger man for mestringssituasjoner, som kan skape positive assosiasjoner til skolen som sosial arena. Ved å sikre omsorg og gode relasjoner kan man ifølge Befring (2019) svekke uheldige impulser. Variasjon i opplærings situasjon som uteskole gagnar elever som strever med tilpasning av skolen som sosialt fellesskap (Fiskum & Jacobsen, 2012). Ved å være imøtekommende for barns behov for opplevelse av andres positive forventninger kan essensielle lærings- og utviklingsprosesser som konflikthåndtering stimuleres (Befring, 2019, s. 180)

Den livsmestrende kompetanseutviklingen (Befring, 2019, s.180) tar for seg opplevelsen av mestring ved positive relasjoner og læringsprosesser. Befring (2019) påpeker at en livsmestrende kompetanseutvikling skal gi elever livsdyktighet på bred front. Slik skal elever bli motstandsdyktig, ha forutsetninger og tro på mestring ved utfordringer og påkjenninger. Kompetansen skal styrke elever i møte med uunngåelige situasjoner og negative påkjenninger som konflikt og uvennskap (Befring, 2019, s. 181). Denne kompetansen innebærer utvikling av selvregulerende kompetanse som selvdisiplin og selvbeskyttende faktorer. Befring (2019) viser å ha evnen til å skape likevekt og ro i sinnet og slik kontrollere følelser og sikre kognitiv dissonans. Dette samsvarer med «empowerment-prinsippet» som omhandler at mennesker skal ha forutsetninger til å forstå egne problemer og slik finne hensiktsmessige løsninger (Amundsen, 2019). For å sikre en slik kompetanse viser Ogden (2022) til at arbeid med sosial kompetanse er avgjørende.

3.3 Relasjoner

Skolen skal arbeide systematisk med det sosiale miljøet. Dette ved å tilrettelegge for gode mellommenneskelige relasjoner som støtter elevenes identitetsutvikling (NOU 2015:2). Grunnleggende positive relasjoner omhandler opplevelse av anerkjennelse og verdsetting av personer som betyr mye for dem (Spurkeland, 2020). Relasjonen er et grunnlag for følelsen av aksept og verdsetting, som forstås om et viktig allmennmenneskelig trivselsmoment (Spurkeland, 2020). Alle mennesker har behov for å bli verdsatt av menneskene man er sammen med. Elever oppfører seg bedre mot lærere og elever de liker, og opplever at liker dem (Ogden, 2022, s. 16). Mennesker man har gode relasjoner til har større påvirkningskraft når konflikter oppstår (Arnesen et al., 2006). Pedagogers evne til å bygge trygge og gode relasjoner og sikre et trygt og godt psykososialt miljø, ses høyst relevant både for å belyse forebygging og

håndtering av elevkonflikter.). Relasjonen hjelper elever til å utvikle identitet og stolthet når en som betyr noe for en gir en anerkjennelse (Fallmyr, 2020).

3.3.1 Relasjon mellom lærer og elev

Læreres relasjonskompetanse er en viktig forebyggende faktor for elevers trygghet (Spurkeland, 2020). Lærere har daglig kontakt med elevene og fungerer slik som en trygghetsfaktor, hvis relasjonen er god. Læreren kan slik fungere som en stabiliserende ressurs ved å gi emosjonell støtte som fremmer trivsel og trygghet i elevgruppen (Federici & Skaalvik, 2015; Spurkeland, 2020). Lærer må være autoritativ ved å utlyse varme og stille krav, være aktpågivende og handlingsvillig, for å sikre elever i konflikt (Drugli, 2012; Nordahl et al., 2005). Dette innebærer klare standarder og rutiner for akseptabel atferd i klassemiljøet (Nordahl, et al., 2005). Målet med en autoritativ lærer er å sikre en kombinasjon av varmt og vennlig klassemiljø med tydelige forventninger til elevenes atferd. Lykkes en slik kombinasjon er intensjonen å forebygge utfordringer og håndtere problematferd på lengre sikt, samt at enkeltelever utvikler ansvar for det faglige og sosial klassemiljøet (Ertsvåg et al., 2016, s. 85).

Relasjonsbygging omhandler blant annet ansvarlige voksenpersoner, bygging av tillit, anerkjennelse og ros (Arnesen et al., 2006; Ogden, 2022). Drugli (2012) viser til Pianta (2006) beskrivelser av elementer som kjennetegner gode lærer-elev relasjoner. Disse omhandler lærerens formidling av aksept og varme, lærerens støtte ved behov, lærerens sensitivitet overfor elevers atferd og signaler, lærers tilpassede respons, lærers egenkontroll på reaksjoner og atferd og lærerens utøvelse av struktur og grenser, som er tilpasset elevenes atferd og behov. Federici og Skaalvik (2015) belyser lærerens avgjørende vektlegging av emosjonell støtte i form av omsorg og respekt for elevene. Denne relasjonelle balansekunsten må vedlikeholdes og kan ikke forstås statisk.

Pianta (2006) viser i sin forskning at elever lærer bedre faglig og sosialt av lærere de har god relasjon til. Relasjonene oppfattes som grunnmuren i en inkluderende skole. I en metastudie av Nordenbo et al. (2008) fremkommer det at lærerens evne til å bygge gode relasjoner er den viktigste eksterne faktoren som teller mest for elevenes faglige og sosiale læring. Lærer skal respektere, tolerere og vise interesse for elevene (Nordenbo et al., 2008). Relasjonen mellom lærer og elev krever at lærer er empatisk og har forståelse for at elevens atferd er reaksjon på noe (Ogden, 2022, s.131). Lærer skal være søkende etter å forstå bakgrunnen for elevens agering (Fallmyr, 2020). Dette ved å etterstrebe det positive i situasjoner, og sikre

anerkjennende praksis ved å imøtekomme elever med vennlighet og godt humør (Fallmyr, 2020). Lærerens gode humør smitter gjerne over på elevene (Spurkeland & Lysebo, 2021). Det er lærerens ansvar å kontinuerlig analysere relasjoner i klassefellesskapet og ta valg for å motivere, aktivere og ta hensyn til elevers ulike forutsetninger (Spurkeland, 2020). Valgene har betydning både for elevenes atferd og læringsutbytte (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 16). Forskning viser at gjensidig kjærlig relasjon påvirker både elevenes læring og atferd (Hattie, 2009; Nordahl et al., 2009; Nordenbo et al., 2008).

Forutsetningen for gode relasjoner er at lærer innehar relasjonskompetanse (Spurkeland, 2020). Spurkeland (2020, s.19) definerer denne kompetansen som evner, kunnskaper, holdninger og ferdigheter som utvikler, etablerer, reparerer og vedlikeholder relasjoner mellom mennesker. Det omhandler at lærer tilpasser egen atferd til elevenes behov. Relasjonskompetansen bidrar til å stimulere relasjoner og vennskap (Spurkeland & Lysebo, 2021). En trygg lærer elev-relasjon gir læreren påvirkningskraft i elevenes konfliktsituasjoner (Arnesen et al., 2006; Spurkeland, 2020). Relasjonskompetente lærere får tilgang til ekte opplevelser og oppriktige følelser hos elever og har på denne måten mulighet til å avverge konfliktsituasjoner og starte bergingsarbeid (Spurkeland & Lysebo, 2021).

Lærer-elev-relasjonen kan slik ha en forebyggende effekt ved konflikter i elevrelasjoner. Det er derfor viktig å ha jobbet proaktivt med gode lærer- elev relasjoner før konflikter eventuelt oppstår (Befring, 2019; Nordahl et al., 2005; Spurkeland, 2020). Erfarer elever å bli møtt av lærer med omsorg, hensiktsmessig respons og trygt samspill i situasjoner hvor eleven forventer sinne, ignorering eller avvisning, vil elever som strever med tilknytning gradvis åpne opp for positivt sosialt samspill (Drugli, 2012). Eriksen og Lyng (2018) poengterer at relasjonen og kjennskapen til elevers behov gir lærer mulighet til å oppdage og se tilløp til ulike konflikter i elevrelasjoner. Dette fordrer en overvåkenhet omkring elevenes situasjon.

Elever på småtrinnet har et stort behov for å være tilknyttet noen, og vil som oftest utvise tilknytningsatferd ovenfor lærere de tilbringer mye tid med (Bergin & Bergin, 2009). Elevene trenger voksenpersoner de kan søke omsorg og trygghet fra ved behov (Jordet, 2020, s. 193). I konfliktsituasjoner kan elevenes emosjoner være påvirket av misnøye. Det å bli forstått skaper ifølge Fallmyr (2020) responser som vekker hengivenhet, glede og tilknytning. Fallmyr (2020) viser til at lærere må imøtekomme elevenes følelser ved følelseshåndtering i form av bekreftelse og forståelse for elevens følelsesreaksjoner ved å gi atferden mening. Dette vekker tilknytningsfølelse og trygghetsfølelse (Bergin & Bergin, 2009). Tilknytningsrelasjoner kan

varierte i grad. Lærer må derfor sikre positive relasjoner til alle elever (Jordet, 2020). For at de yngste elevene skal oppleve tilknytning må skolen tilrettelegge for tilstrekkelig med interaksjonsmuligheter til elev- og lærer. O'Connor og McCartneys (2007) forskning viste at elever som strevde med tilknytning og relasjoner lyktes bedre sosialt og faglig i skolen da relasjoner til lærer ble bedre.

Nordahl et. al (2005) viser at det er viktig at lærer utnytter tid til å bygge relasjoner. Interaksjon med elevene fordrer at lærer har interesse for elevenes erfaring. Dette kan være ved sjekke innom med personlige kommentarer og etterspørsel om situasjoner som angår eleven. Det kan være klapp på skulderen og en tydelig interesse av eleven som person (Spurkeland, 2020, s. 19). Det er i slike interaksjoner viktig at lærer er genuin og oppriktig med kroppsspråk og kommunikasjon. Falskhet blir gjennomskuet av elever (Ulleberg, 2020). Relasjoner bygges over tid og på flere måter. Det avhenger av lærerens fremstilling i form av omtanke, respekt, interesse og sans for humor (Ogden, 2022, s. 125). Forskning viste at håndhilsning og tiltaling ved elevens navn, påvirket urolige elever positivt og de forstyrret mindre i timen og i overgangssituasjoner (Allday & Pakurar, 2007). Disse funnene kan være eksempel på at elevene føler tilfredshet ved å bli sett og anerkjent (Ogden, 2022, s. 125).

Drugli (2012, s. 51) påpeker at tillit er en avgjørende grunnpilar i relasjonsbyggingen. Tillit er ikke noe en kan kreve, det er noe en får. Det er dermed vanskelig å tilstrebe og lett å miste (Spurkeland, 2020, s. 38). Drugli (2012) viser til Hargreaves (1996) forståelse av tillit som tiltro til et annet menneskes pålitelighet. Lærer må sikre en tillitsbasert relasjon med elevene. Dette kan omhandle at lærer er imøtekommende, lyttende, troverdig og holder avtaler (Nordahl, 2019). Relasjonen mellom lærer og elev er derfor avhengig av hvordan lærer fremstår. En lærer kan ikke støtte elevene hvis en ikke har kunnskap om elevenes behov (Spurkeland, 2020). Drugli (2012) poengterer viktigheten av tilpasset respons til elevene noe som fordrer relasjon. Dette kan få eleven til å føle seg anerkjent, ivaretatt og respektert av læreren. Læreren må derfor by på seg selv, vise initiativ for å bli kjent med elevene og vise interesse for enkeltindividet og anerkjenne elevene (Nordahl, 2019; Spurkeland, 2020). Klarer lærer å sikre tillitsbasert relasjoner vil elevene kunne ha opplevelsen av tilhørighet, anerkjennelse og pålitelighet til lærer som autoritet og omsorgsperson (Drugli, 2012, s. 51).

I en lærer- elev relasjon er det bare lærer som er ansvarlig for kvaliteten av relasjonen. Elevenes reaksjoner, bidrag og kommunikasjon er å forstå som en respons på lærers atferd (Spurkeland & Lysebo, 2021). Forståelse av denne atferden styrker lærers ansvarsområde og selvrefleksjon

når relasjoner ikke fungerer. En god lærer-elev relasjon kan gi lærer mulighet til å påvirke elevens atferd og hjelpe eleven i konfliktsituasjoner. Det forstås derfor avgjørende å sikre gode lærer-elev relasjoner før konflikter oppstår (Spurkeland, 2020, s.258).

Gode relasjoner vil påvirke grensesettingens varige gjennomslag (Ogden, 2022, s.131). Autoritative lærere som jobber aktivt med relasjonsbygging har påvirkningskraft på elevenes faglige og sosiale kompetanse (Helland, et al., 2019; Nordahl et al., 2005; Spurkeland, 2020). Spurkeland og Lysebo (2021) belyser lærerens autoritet. Denne bygges gjennom tillit og relasjon og er resultatet av lærerens relasjonskapital. Lærer må veksle mellom å fremstå varm og omsorgsfull samt kontrollere og ha struktur (Spurkeland & Lysebo, 2021). Det forstås derfor at lærer alltid må jobbe med relasjoner til elevene sine. Dette da relasjoner bidrar til å håndtere enkeltelevens emosjoner på en hensiktsmessig måte og hindrer eskalering i konfliktsituasjon (Fallmyr, 2020).

Negativ lærer-elev-relasjon fører til negative forventinger ved møtepunkt, hvor lærers positive utspill mister påvirkningskraft og mangler pålitelighet (Ogden, 2020; Spurkeland, 2020). Pianta (2006) poengterer hvordan kvaliteten på relasjoner vil utvikle seg som et mønster ut ifra samspill og hvilke forventinger og følelser vi har i møte med hverandre. Helland et al. (2019) viste at elever på småtrinnet som ofte var i konflikt, hadde også dårlige faglige ferdigheter. Sosial og faglig læring er en intellektuell og emosjonell prosess som krever at partene i prosessen lever i rasjonell harmoni med hverandre (Spurkeland & Lysebo, 2021). Negative relasjoner vil både kunne føre til håpløshetsfølelse og utbrenthet hos læreren, og gå ut over elevenes trivsel og læringsmuligheter. Positive relasjoner kan styrke lærers engasjement og bidra til å redusere stress og fremme trivsel (Skaalvik & Skaalvik, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2012). Lærer må forholde seg til følelser som ikke har noe med selve relasjonene å gjøre, men som har sine røtter i elevens eget liv og psyke (Jordet, 2020, s. 256).

Dette fordrer ifølge Jordet (2020) at lærer har oppmerksomt nærvær. Relasjonene kan slik hindre helseplager og gi positiv effekt på lærers og elevs læring. Kvaliteten på relasjonene er avgjørende og miljøet i klassen blir påvirket av hvorvidt relasjoner tilrettelegges, muliggjøres og fremmes av lærer. Lærer må slik være individfokusert (Jordet, 2020). Får en elev positiv oppmerksomhet regelmessig vil en forstå seg selv som betydningsfull og viktig. En relasjonsorientert lærer vil sikre verdsetting, anerkjennelse og godhetsfølelse (Spurkeland, 2020).

Noen relasjoner kan være vanskelig å få til. Dette omhandler ifølge Drugli (2012) elever som unndrar seg eller motsetter seg kontakt. Dette omhandler spesielt elever som strever med å ha gode relasjoner til medelever. Når relasjoner blir vanskelig viser Eriksen og Lyngs (2018) forskning at lærere etterspurte ressurser til å håndtere relasjonsbygging med elever. Spesielt i tilfeller hvor elever trenger mer enn bare en lærer. Eriksen og Lyng (2018) viste til helsesøsters lave tilstedeværelse i skolene. Lærere mener at dette går på bekostning når de skal innta alle disse rollene (Eriksen & Lyng, 2018). Elever som opplever at lærere forstår deres følelsesreaksjoner som et viktig budskap vil føre til at de åpner seg mer og gir mer informasjon om sine erfaringer og forventinger og slik styrkes reaksjoner mellom lærer og elev. Det gjør også at lærer lettere kan forstå elevenes følelsesreaksjoner, tankemåte og atferd (Fallmyr, 2020, s. 47). Fallmyr (2020) poengterer at uønsket atferd og konflikter markeres som dårlige relasjoner. En skal være bevisst på å ikke definere konflikt som uønsket og tegn på dårlig relasjon eller manglende anerkjennelse. Fallmyr (2020) begrunner dette med på at barns naturlige adaptive følelsesreaksjoner som nettopp kan være protest, sinne og uttesting, kan være en atferd som vises nettopp fordi relasjonen er trygg (Fallmyr, 2020).

Positive relasjoner fremmer positive følelser og positiv atferd, samt samarbeidsorienterte elever. Relasjonens positive innvirkning har direkte påvirkning ved å hindre negativt utviklingsløp som krenkelse og mobbing, til tross for andre risikofaktorer (Ogden, 2022). Lærers tilnærming til elever påvirker elevenes syn på omgivelser og seg selv. Opplever elevene å til stadighet bli møtt med negative sanksjoner og liten grad av anerkjennelse kan dette påvirke elevenes syn på selvrespekt og selvforståelse (Honneth, 2008). Drugli (2012) påpeker at hvis man ikke har respekt for seg selv, vil man heller ikke ha respekt for andre. Lærer må derfor være bevisst egen praksis og hvordan denne påvirker elevenes egen selvoppfatning. Gode elev–lærerrelasjoner er ikke bare avgjørende for elevenes faglige mestring, men påvirker også hvordan elevene mestrer det sosiale livet i klassen.

Lærerens relasjonspraksis har ringvirkninger i klassemiljøet. Elevene er oppmerksomme på lærers relasjon og tilnærming til enkeltelever. Hughes og Chen (2011) fant i sin forskning at lærer-elev relasjonen påvirker hvordan enkeltelever blir ansett av medelever. Lærers relasjonspraksis i klasserommet er derfor avgjørende at gjøres hensiktsmessig. Bjørnebo (1962) påpeker at pedagogens viktigste egenskap er toleranse for elevenes varierte egenskaper, væremåter, ferdigheter og behov. En skal tolerere det brysomme og uønskede. Dette skaper tillit og tillit skaper trygghet, slik er fundamentet for en god relasjon etablert (Spurkeland,

2020). Lærer må slik reflektert over egen tilnærming og aktivt tilrettelegge for god elev-elev-relasjon i klassemiljøet.

Relasjoner er ifølge Klinge (2021) dynamiske og påvirkes av ulike faktorer. Lærer råder ikke over alle faktorene som påvirker relasjonskvaliteten til den enkelte elev, men har alltid muligheten til å ta grep og ansvar for eget bidrag i relasjonen. Gode lærer elev relasjoner omhandler ikke bare at læreren er vennlig, imøtekommende og aksepterende. De utvikles når elevene opplever at læreren markerer seg autoritativt og tydelig voksenperson (Nordahl, et al., 2005). Nordahl (2019) påpeker viktigheten av god klasseledelse og tidlig innsats for de minste elevene.

3.3.2 Relasjonen mellom elever

Opplevelse av sosial tilhørighet, vennskap og aksept fra jevnaldrende er et grunnleggende behov (Jordet, 2020, s. 48). Lærers atferd mot enkeltelever gir sosial status og påvirker jevnaldrenes relasjon til enkeltelever. Elever blir slik ansett som ettertraktet eller mindre ettertraktet (Hughes et al., 1999; Hughes & Kwok, 2006; Luckner & Pianta, 2011). Læreren tilnærming i møte med elever i konfliktsituasjoner påvirker slik klassemiljøet og jevnaldrenes opplevelse av enkeltelever. Elevene vil utvikle positive eller negative holdninger i møte med enkeltelever, på bakgrunn av lærer- elevrelasjonen. Lærer må derfor være observant på ulike elevrelasjoner i klassemiljøet og jobbe aktivt med tilrettelegging for relasjonell inkludering og utvikling (Ogden, 2022).

Relasjoner til jevnaldrende er viktig for elevers sosialisering. Disse relasjonene bidrar til identitetsutvikling og selvbylde (Drugli, 2012; Spurkeland, 2020). Trygge og positive relasjoner til jevnaldrende legger grunnlag for trivsel og god utvikling. På den andre siden vil negative relasjoner innebære risiko for vansker i utviklingsløpet og psykiske utfordringer i voksen alder (Ogden, 2022).

Trygt psykososialt miljø utvikles og opprettholdes av omsorgsfulle og trygge voksne. Helleland et al. (2019) undersøkelse viste at barns psykiske helse og skoleprestasjoner ble påvirket av miljøet i skolen. Relasjoner mellom voksne og barn i skolen, godt psykososialt miljø og gode elevrelasjoner viste god effekt på skoleprestasjoner og virket forebyggende for atferdsvansker (Helleland et al., 2019). Klassemiljø som fremmer elevenes følelse av tilhørighet kjennetegnes av anerkjennelse, omsorg og trygghet (Deci & Ryan, 2000). Elever som opplever et

psykososialt anerkjennende miljø er ifølge Marchand og Skinner (2007) søkende etter hjelp, har en mer ansvarlig atferd og havner slik sjeldnere i konflikt med medelever.

Nyere forskning (Lòpez-Pèrez & Pacella, 2021) viser at elever i alderen 8-10 år mangler generell kompetanse i å gjenkjenne følelser hos medelever, og strever med å finne hensiktsmessige håndteringsmetoder for å imøtekomme medelevers behov. Dette varierte i forhold til hvilke følelser de møter. Disse funnene kan forklare hyppig konfliktsituasjoner i elevrelasjoner. Forskningen viste at gutter spesielt kunne gjenkjenne sinne og hadde gode strategier i møte med dette. Jenter var bedre til å oppdage frykt og finne hensiktsmessige metoder i møte med dette (Lòpez-Pèrez & Pacella, 2021). Å forstå følelser hos seg selv og andre er et grunnleggende utgangspunkt for gode relasjoner. Elever som er gode på å gjenkjenne og forstå følelser, vil lettere justere og tilpasse seg andre i lek, og forstå sammenhengen mellom egne handlinger og andres reaksjoner (Skoe & Bølstad, 2022). Trening i oppmerksomhet rundt medelevers emosjoner kan slik virke styrkende for sosial kompetanse, elevens klassemiljø og utvikling av vennskap. Gjennom å utvikle vennskap lærer barn å samhandle, dele og håndtere konflikter (Skoe & Bølstad, 2022). Vennskap vil forsterke følelsen av gruppetilhørighet og fremme utvikling av empati. Dette vil gi elevene mulighet til å innta medelevers perspektiv i konfliktsituasjoner (Webster-Stratton, 2018).

Empatisk innlevelse i den andres opplevelse av krenkelse og sårbarhet er den eneste effektive måten å hindre mobbing og krenkelse på (Spurkeland & Lysebo, 2021). Dårlig samvittighet er en følge av slik emosjonell utvikling og den gir en rask selvjusterende respons. Emosjonell trening og utvikling er viktig for å erverve indre alarmklokker (Spurkeland & Lysebo, 2021). Spurkeland og Lysebo (2021) viser at det eneste som virker effektivt mot konflikter og mobbing er den emosjonelle alarmklokka. Den skaper dårlig samvittighet allerede under tilløpet. Undervisning i sosial kompetanse forstås slik viktig for regulering og danning.

3.3.3 Hjem-skole samarbeid

Et godt hjem- skole samarbeid er en av de viktigste forutsetningene for at lærer lykkes i sitt arbeid med elever og i særlig grad for elever som strever i det sosiale fellesskapet (Samnøy, 2015, s. 12). Samarbeidet mellom hjem og skole er forankret i retningslinjer og lovverk. Ifølge opplæringsloven § 1-1 er et av opplæringsens formål at det skal skje i forståelse og samarbeid med hjemmet (Opplæringsloven, 1998). Dette samarbeidet er avgjørende for elevenes sosiale utvikling (Nordahl, 2015). Samarbeidet skal støtte, oppmuntre og motivere elever til utvikling

og endring. Skolen har ifølge overordnet del ansvaret for å initiere og tilrettelegge for samarbeidet, og foreldre plikter å være delaktig (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.18). I forbindelse med elevkonflikter ses det avgjørende at lærer og foreldre er informert om hendelser og situasjoner. Dette for å fungere som forebyggende støtte og kan gi lærer og foreldrene forståelse for ulike situasjoner og hendelser. I tillegg kan foreldre gi læreren råd for hvordan man skal imøtekomme elevenes behov i situasjoner hvor elever kan handle i affekt (Nordahl, 2015)

Stormont et al. (2013) viser til at det er et dilemma at hjem-skole samarbeidet i mange tilfeller fungerer dårligst for de elevene som trenger det mest. Dette er elever som ofte strever med å tilpasse seg utfordringer og krav i skolen, som å løse konflikter med medelever. For disse elevene er det særlig viktig at skolen sikrer og etablerer et positivt samarbeid med hjemmet. Dette fordrer at lærer får hjelp og støtte til å mestre et utfordrende hjemsamarbeid fra skoleledelsen. Dette kan omhandle nok tid, støtte og veiledning (Nordahl, 2015). Det er viktig at lærer ikke har en negativ holdning til foreldrene eller klandrer foreldrene for elevs sosiale tilvenningsvanske. Samarbeidsrelasjoner med hjemmet må ha utgangspunkt i at alle foreldre er forskjellige, og at de vil det beste for sine barn (Lightfoot, 2004; Spurkeland, 2018). I møte med denne variasjonen må man tilpasse hensiktsmessige strategier og tilnærminger. Det er ifølge LaRocque, et al. (2011) skolen som har ansvaret for en slik fleksibilitet og tilpasning

Samarbeidet mellom hjem og skole må bære preg av felles mål, gjensidig forpliktelse og medvirkning (Nordahl, 2015). Lærerne får gjennom foreldresamarbeidet bedre innsikt i elevens behov og fungering, og kan derfor støtte eleven på en mer tilpasset måte i skolehverdagen. Foreldre og lærere vil gjennom positive samarbeidserfaringer utvikle en større felles forståelse av barnets behov og kan på den måten bli i bedre stand til å støtte barnets prosess (LaRocque, et al., 2011).

Det fastslås at elevenes psykososiale miljø også omfatter forhold i fritid og hjem som har betydning for skolen (NOU: 2015:2). Foreldrenes bidrag forstås slik avgjørende. Skaalvik og Skaalvik (2010) hevdet at dårlig samarbeid med foreldre er den sterkeste bidragsyteren til såkalt «depersonalisering» hos læreren. Dette omhandler at lærer får kyniske og negative følelser ovenfor elever og kollegaer (Skaalvik & Skaalvik, 2010; Spurkeland, 2018). Dårlig kvalitet på hjem-skole-samarbeidet førte også til økt følelse av emosjonell slitasje hos læreren. Fruggeri (2011) drøftet hjem-skole samarbeidets kompleksitet ved relasjonelt arbeid, og omtaler hjem-skole-samarbeidet som relasjonell gjensidig. Dette omhandler at kvaliteten på en relasjon også

påvirker kvaliteten på en annen relasjon. Slik vil lærer-elev relasjonen også kunne påvirke hjem- skole- og elev- elev- relasjoner (Ekornes, 2018).

Ekornes (2018) forstår denne relasjonelle gjensidigheten sirkulært og viser til at relasjonen lærer-elev, lærer-hjem og hjem-elev kan bli relasjonelt gjensidig. En kan derfor forstå skole-hjem samarbeidet i ulike perspektiv (Ekornes, 2018). Det første er et vi/dem perspektiv hvor lærer kun ser sin samhandling med eleven og ikke tar hensyn til elevens kontekst, og ulike relasjoner til foreldre og medelever. Det andre perspektivet anerkjenner den gjensidige avhengigheten i relasjoner hvor elever, lærer, ledelse og foreldre inngår i komplekse interaksjoner. Her blir miljørettede tiltak fremmet, fremfor individrettete. Slik blir elevens utfordringer forstått i lys av elevens kontekst og miljø. Et slikt perspektiv fordrer at alle partene er involverte og delaktige (Ekornes, 2018). I arbeidet med hjem-skole-samarbeidet poengterer Nordahl (2015) viktigheten av å inkludere alle parter. Dialogen mellom skole-hjem skal baseres på gjensidig respekt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Opplevs marginalisering ved unnlattelse av informasjon kan dette skape usikkerhet og vanskeligheter i tilrettelegging av skolehverdagen for enkeltelever (Nordahl, 2015).

Ekornes (2018) forskning viste at foreldre kan unnvike og informere om situasjoner rundt eleven. Dette kan skape utfordringer for lærers forståelse av elevens følelser i konfliktsituasjoner. Foreldrene utalte ifølge Ekornes (2018) at dette var valgt for å unngå at eleven fikk en merkelapp. På den andre siden kan lærer unnvære å informere om situasjoner og hendelser i frykt for å skape et gjentakende negativt dialogmønster. I forbindelse med elever som havner i konflikter kan det å kontakte foreldre med negativ informasjon føre til negative holdninger som bekymring, frustrasjon og skuffelse (Ekornes, 2018). Nordahl (2015) viser til at alle individer skal verdsettes, gis innflytelse og medbestemmelse. Foreldre og lærere skal slik myndiggjøres i samarbeidet. Denne myndiggjøringen vil ifølge Nordahl (2015) utvikles til gode relasjoner og tillit mellom foreldre og skole. Ved å sikre et løsningsorientert samarbeid med fokus på dialog og åpenhet kan samarbeidet sikre at elever mestrer relasjoner med medelever (Nordahl, 2015). Dette fordrer at alle parter er delaktige og samarbeider for barnets beste (Nordahl, 2015).

3.4 Sosial kompetanse

Ogden (2022, s. 28) forstår sosial kompetanse som kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Elevene skal kunne sette seg inn i hva andre føler, erfarer og tenker. Kompetansen er en forutsetning for sosial mestring, sosial akseptering og vennskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10; Ogden, 2022). Ogden (2015) har utformet en definisjon som vektlegger at den sosiale kompetanse skal være funksjonell i barns forsøk på å tilpasse seg og få venner, dekke egne sosiale behov og påvirke andre (Ogden, 2015, s. 228). Ogden sin definisjon lyder som følger:

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

Ifølge Ogden (2022) handler altså sosial kompetanse om samspillet mellom tanker, følelser og handlinger i ulike sosiale situasjoner. Definisjonen vektlegger at den sosiale kompetansen skal være funksjonell. Dette kan forstås når barn forsøker å tilpasse seg og få venner, men også for å kunne påvirke andre og dekke egne sosiale behov. På tvers av definisjoner av sosial kompetanse er det bred enighet om at sosial kompetanse omhandler å etablere positive sosiale relasjoner til jevnaldrende, så vel som voksne. En skal kunne tilpasse seg normer og forholde seg til sosiale forventinger på skolen, hjemme eller i fritiden (Ogden, 2022, s. 27). Elevers evne til å etablere vennskap henger sammen med barnets sosiale kompetanse (Webster-Stratton, 2018). Denne ferdigheten opptrer naturlig i elevenes samspill, og barn som klarer å innordne seg, regulere og bruke hensiktsmessig empati, selvkontroll og selvhevdelse i møte med jevnaldrende, vil lykkes bedre i vennskapelig relasjoner (Webster-Stratton, 2018).

Lærere på småtrinnet må ha forståelse for at utvikling av sosial kompetanse, vennskap og positive relasjoner til andre tar tid (Ogden, 2022). Det å ivareta egne behov og interesser på en sosialt akseptert måte fordrer sosial kompetanse. Etter hvert som elever øker den sosiale kompetansen, blir de mer reflekterte og tilpassingsdyktige i møte med sosiale omgivelser. Sandys (2006) forskning viste at elevenes tilnærming av sosial kompetanse var avgjørende for utvikling av konflikthåndteringskompetanse. Elevers sosiale kompetanse kan utvikles gjennom erfaring, opplæring og trening (Ogden, 2022). I skolen har fokuset på sosial og emosjonell læring økt (Ogden, 2022, s. 17). Dette da internasjonal og nasjonal forskning ser tydelig

sammenheng mellom barns sosiale og emosjonelle utvikling og psykososiale helse og fungering (Heckman & Kautz, 2013; NOU:2015:8).

Sosiale og emosjonelle faktorer har vist seg å påvirke elevenes kognitive funksjoner og læring i skolen. Denne satsningen har den internasjonale organisasjonen for sosial og emosjonell læring, (CASEL) fremskyndet (Heckman og Kautz, 2013). Ludvigsen utvalget (NOU 2015:8) har argumentert for viktigheten av sosial og emosjonell læring i fremtidens skole. Utvalget understreker den langsiktige betydningen av emosjonelle og sosiale ferdigheter for barns psykososiale utvikling og fremtidsperspektiver, men også hvordan de påvirker elevens skolefaglige læring. I fremtidens skole pekte Ludvigsen utvalget på at sosial og emosjonell kompetanse må vektlegges i opplæringen (NOU 2015:8 s. 9).

I stortingsmelding 6, som kom som et resultat av Ludvigsen utvalget, fremkommer det at elevenes evne til samarbeid, empati, selvhevdelse, selvregulering og mestring av sosiale relasjoner, er ferdigheter og kunnskaper som gir et godt grunnlag og motivasjon for trivsel og læring i skolen (Meld. St. nr. 6, (2019-2020), s. 28). Stortingsmeldingens sentrale elementer er å finne i forskningen til Gresham og Elliot (2008; Gresham & Elliot, 2020) som skiller mellom sju ferdighetsdimensjoner i forbindelse med sosial kompetanse. Disse er samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse, ansvar, empati, kommunikasjon og engasjement. Ferdighetene omfatter områder som skal sikre barn kunnskap i å skape vennskap og relasjoner som skal sikre helse og trivsel. Gresham og Elliot (2008) belyser at det er mange tilnærminger til utvikling av sosial kompetanse, men den voksnes fungering som veileder og modell for elevene er utslagsgivende.

Bandura (1977) belyser den sosiale læringen barn får av voksne ved modellering. I skolealder blir barn i 6-12 års alderen mer bevisst på sosiale dominanshierarkier og popularitet blant venner. De blir i tillegg oppmerksomme på medelevers manglende kompetanse og lærers holdninger (Ogden, 2022, s. 213). Elevers ønske om å bli inkludert, godtatt og unngå avvisning står høyt (Ogden, 2022, s. 213). Læreren som modell vil derfor påvirke jevnaldrenes relasjoner. Dette krever at lærer er bevisst egne holdninger og praksis i møte med elever i konflikter. Forskning viser at lærer påvirker elevens sosiale atferd og ferdigheter like mye som faglige resultater (Jennings & DiPrete 2010). Studien viste at lærerens gode rutiner for sosial læring førte til 25% bedre faglig utbytte. Positiv atferd og sosiale ferdigheter skapte læringsmuligheter som styrket elevens kognitive ferdigheter (Jennings & DiPrete, 2010). Lærerne kan slik være viktigere for elevenes sosiale utvikling enn faglige (Jennings & DiPrete 2010).

3.4.1 Selvregulering og selvkontroll

Selvregulering og selvkontroll er faktorer som påvirker elevens atferd i situasjoner hvor eleven utsettes for stress eller motgang (Fallmyr, 200). Konfliktsituasjoner forstås som slike situasjoner. Selvregulering omhandler emosjons- og atferdskontroll (Ogden, 2022, s. 219). Barns kognitive emosjonskontroll er utslagsgivende for atferd ved frustrasjon, engstelige, sinne og depresjon (Fallmyr, 2020). Elevene skal utvikle ferdigheter og kompetanse som kan ruste dem til å fungere sosialt og i samhandling med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.10).

Selvregulering fremheves som et viktig mål for barns sosiale utvikling. Selvregulering består av ytre atferds regulering og indre emosjonsregulering (Ogden, 2022, s. 219). Selvregulering omhandler kontroll på følelser, tanker og atferd i kontakt med andre elever og lærer og i bestemte situasjoner (Ogden, 2022, s 117). God selvregulering resulterer i gode sosiale relasjoner med jevnaldrende og voksne. En viktig komponent ved selvregulering er oppmerksomhetsregulering. Elever klarer da å prioritere de viktige signalene i en sosial situasjon og ignorerer de uviktige, som provokasjoner (Ogden, 2022, s. 219). Selvregulering skal sikre impuls kontroll, utholdenhet i møte med motgang, viljestyrke og å motstå fristelser (Grøndahl, 2015). Det omhandler å tenke før vi handler. Selvkontroll er en form for selvregulering som forekommer når en person må regulere to motstridende motiver i en bestemt situasjon. I konflikter kan dette være i form av forventet atferd, og ønsket selvhevdelse (Ogden, 2022, s. 220). Grøndahl (2015) viser til at selvregulering er helt avgjørende for sosial tilpasning og læring i småtrinnet, men og for senere livsløpsperspektiv.

I klassemiljøet er det viktig at elever lærer å justere emosjonsuttrykk. Elever må utvikle kognisjon og evne til å regulere emosjoner, for å utlyse akseptert atferd i skolen (Fallmyr, 2020). Lite funksjonell atferd kan skyldes utilstrekkelig utviklet kognisjon og manglende opplæring av akseptabel oppførsel. Fiskum & Jacobsen (2021, s.95) påpeker at elever i 6 års alder har lav emosjonell kognitiv modenhet. Kognitiv modenhet påvirker regulering av emosjoner og emosjonsuttrykk. Sterke emosjonsuttrykk som konflikter kan slik overgå barnets evne til å regulere emosjonen kognitivt. Da vil emosjonell affekt ta overhånd i situasjonen (Fiskum & Jacobsen, 2021, s. 22). Fiskum og Jacobsen (2021) viser til at dersom emosjoner og kognisjon er godt integrert vil elever lettere ta hensiktsmessige valg, som både tar hensyn til elevenes emosjoner og skolens forventninger. Ved uhensiktsmessig regulering kan sosial avvisning bli konsekvensen. Elever kan slik bli sosialt isolert, ensom og oppleve manglende sosial tilhørighet

og anerkjennelse. Dette resulterer i negativ kjedereaksjoner som kan føre til alvorlige konsekvenser for trivsel og helse (Moffitt et al., 2011).

Lærer på småtrinnet har ansvar for å regulere elevenes og egne emosjonsuttrykk. Både for å etterleve profesjonaliteten som en lærer krever, men også fordi læreren er en modell lærer ovenfor elever (Bandura, 1977; Fallmyr, 2020). Forskning viser at utvikling av emosjonell og sosial kompetanse skjer gjennom emosjonssosialisering (Morris et al., 2007). Dette omhandler at betydningsfulle voksne som lærere er bevisst på å lære bort og snakke om følelser med elevene. Samt at lærer fungerer som rollemodell ved egen regulering av følelsesuttrykk og reaksjon på elevers emosjoner (Morris et al., 2007). Ukontrollerte følelsesuttrykk fra lærer kan skape utrygge elever. Dette fordrer at lærer har selvinnsikt i møte med hektiske konfliktsituasjoner og er bevisst egne følelser, behov, styrker og svakheter i profesjonsutøvelsen (Skoe & Bølstad, 2022). Lærer må innta en rolle hvor hensiktsmessige håndteringsstrategier imøtekommer elevenes behov i konflikter (Fallmyr, 2020). Slik kan lærer støtte elevers selvregulering i situasjoner hvor elever strever med emosjonell regulering.

Sosioemosjonelle ferdigheter hjelper barn til å gjenkjenne, uttrykke og regulere egne følelser, men også forståelse, innlevelse og empati for medelevers reaksjoner og følelser (Ogden, 2022, s. 69). Kognitive reguleringsferdigheter omhandler å regulere atferden mot bestemte utøvende funksjoner. Denne ferdigheten legger grunnlag for sosial og faglig læring ved konsentrasjon, problemløsning, eller å overstyre egne impulser og behov (Ogden, 2022). Impulsive barn har utbytte av å forstå egne reaksjoner, følelser og viktigheten av å tenke før en handler. Dette læres best i mindre konfliktfylte situasjoner hvor lærer og elev reflektere over elevens utfordringer med å styre emosjoner og handlinger (Ogden, 2022, s. 218).

4. Metode

Dette kapittelet skal redegjøre for valg av vitenskapelig posisjonering, søkeprosess, kvalitativ metode, semistrukturert intervju, planlegging og gjennomføring av intervju, analysestrategi og forskningskvalitet. Informantenes erfaringer er situert i en sosiokulturell ramme, derfor blir kvalitativ forskningstilnærming naturlig. Studiens vitenskapsteoretiske posisjonering synliggjør at studiefenomenet krever abduktiv tilnærming.

4.1 Vitenskapsteoretisk posisjonering

Studiens problemstilling etterspør hvilke erfaringer lærere i småtrinnet har med håndtering og forebygging av konflikter i elevrelasjoner. Problemstillings omlyd etterspør pedagogenes eksplisitte opplevelser og erfaringer. Derfor ses det hensiktsmessig å bruke en kvalitativ tilnærming og innhente informasjon ved semistrukturerte intervjuer. Dette da samtalen skal virke autentisk og få frem forskningsobjektene erfaringer og perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015). Studien tar forbehold om at elevkonflikter varierer fra situasjon til situasjon og at pedagogers konflikthåndtering og forebyggingspraksis er ulik.

Da studiens tematikk ble konflikthåndtering startet forskningsprosessen med å søke og reflektere rundt perspektiver på konflikthåndtering i skolen. Denne tilnærmingen var en deduktiv vinkling (Thagaard, 2018). Tidlig ble det oppdaget at tematikken forstås kompleks da det innebærer etiske valg og situasjonsbaserte dynamikker. Da forskningens formål ikke er å bekrefte eller avkrefte hypoteser og teorier, kan ikke studien forstås som en ren deduktiv forskningsprosess (Thagaard, 2018). Ved induktiv forskningsprosess utvikler forskeren teoretiske perspektiver på grunnlag av empirisk analyse fra forskningssituasjoner (Thagaard, 2015). Ingen av prosessene passet studiens problemstilling og forskningsspørsmål.

I denne studien er det brukt en abduktiv tilnærming. Dette er en forskningsprosess som veksler mellom empiri og teori. Slik blir den abduktive forskningsprosessen en blanding av induktiv og deduktiv forskningsprosess (Postholm & Jacobsen, 2018). En ren deduktiv tilnærming vil ta utgangspunkt i et bestemt teoretisk perspektiv, noe den induktive tilnærming ikke gjør (Postholm & Jacobsen, 2018). Vekslingen mellom induktiv og deduktiv, altså abduktiv forskningsprosess ses hensiktsmessig for denne studien. Denne forskningsprosessen er ønskelig da utvidet forståelse av teoretiske perspektiver vil i lys av empiriens tematiske analyse, gi nye perspektiver om erfaringer av konflikthåndtering på småtrinnet. Samtidig skal en være bevisst

på at en studie alltid vil være påvirket av forskers egne antagelser, erfaringer og opplevelser (Thagaard, 2018). Denne studien er basert på en syklisk prosess der tidligere forskning og teoretiske perspektiver påvirket utforming av intervjuguide, og analyse av empirisk grunnlag førte til nye forståelser, som gjorde teoretiske perspektiver og kunnskapsgrunnlag relevant.

4.2 Søkeprosessen

Prosessen startet med preliminnære søk etter fagfelleverdert litteratur i Oria, Google Scholar og Eric omkring elevkonflikter, konflikthåndtering og konflikter i elevrelasjoner.. Terje Ogden ble et aktuelt navn, og det ble tatt interesse for bøkene omkring sosial kompetanse. Fagfelleverdert teori om konflikter har vært utfordrende å finne. Farstad og Odden (2015) og Bråten og Falkum (2019) ble sammen med artikler om situasjoner fra samtida relevant for konfliktperspektivet. I søkeprosessen fremtrer mange ulike strategier, tilnærminger og verktøy ved forebygging og håndtering. Fellesnevneren er at de i praksis avhenger av relasjoner. Søkeprosessen fokuserte derfor på relasjoner. Spurkeland, Pianta og Drugli ble hyppig nevnt. Videre forstås anerkjennende pedagogikk og Axel Honneth relevant. Det er mye teori rundt forebygging og relasjoner. Utfordringen har vært å finne det mest relevante teorigrunnlaget, for å underbygge funn, og slik sikre informantenes erfaringer og refleksjoner i drøftingskapitlet.

4.3 Kvalitativ metode

Kvalitativ forskning innenfor konstruktivistisk paradigme tar for seg virkeligheten som skapes mellom forskeren og personen som deltar i studien (Postholm & Jacobsen, 2018 s. 91). Virkeligheten belyses av personer som befinner seg i den aktuelle situasjonen. Postholm og Jacobsen (2018) viser til Merriam (2002) forståelse av kvalitativ forskning. Hvis en skal forstå kvalitativ forskning, må bevisstheten om at mening er sosialt konstruert av individenes egen livsverden, og at forståelsen og konstruksjonen er i stadig utvikling og endring (Postholm og Jacobsen, 2018 s. 90). Ved kvalitativ forskning opprettes et nært samarbeidsforhold mellom forskeren og informant. Forskerens mål er å belyse informantenes forståelse og meninger fra deres erfaringer og livsverden (Thagaard 2018). Kunnskap produseres dermed ved forsker og informantens samspill. Gudmundsdottir (2015) viser til at noe av det som karakteriserer kvalitativ forskning ved pedagogisk tilnærming, er at forsker får utfyllende beskrivelser av deltakernes egne oppfatninger rundt kontekster og fenomener.

Gudmundsdottir (2015) beskriver dette emiske perspektivet som det viktigste for god kvalitativ forskning, da dette belyser deltakers oppfatning og forestilling om egen livsverden (Thaagaard, 2018). Det emiske perspektivet kartlegger informantenes oppfatning av egen verden og virkelighet slik den erfares av informanten. Innenfor kvalitativ forskning ses beskrivelser av informants forestillinger som det viktigste formålet med all kvalitativ forskning. Besvarelsen vil ved kvalitativt forskningsintervju gå i dybden og få utfyllende besvarelser om pedagogenes egne opplevelser og erfaringer på småtrinnet. Johannessen et al. (2021) ser kvalitativ metode som nyttig når en skal studere fenomener en ønsker dypere forståelse for. Det vil derfor være de tre informantenes erfaringer studien vil få innsyn i. Tre vinklinger forstås hensiktsmessig da håndtering og forebygging av elevkonflikter kan være ulik.

4.3.1 Fenomenologisk – hermeneutisk tilnærming

Ved kvalitativ forskning er fenomenologi en tilnærming der formålet er å forstå sosiale fenomener fra aktørens egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015). Den virkelige virkeligheten er den menneske oppfatter, og forståelsen av sosiale fenomener ses fra aktørens egne perspektiver og livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Slik forstås et fenomenologisk forskningsintervju som subjektets erfaring. Virkeligheten, slik informantene erfarer fenomenet konflikthåndtering, er fokuset for studien. I studien handler det ikke bare om å høre informanters erfaring, men som forsker skal en tolke informantenes utsagn og se intervjuene i sammenheng. Dette gjøres for å prøve å skape en dypere forståelse av fenomenet. Ved fenomenologiske forskningsstudier utvikler forskeren selv ny forståelse for fenomenet som forskes på. Ved et semistrukturert forskningsintervju vil det derfor komme oppfølgingsspørsmål og situasjoner som forsker ønsker å bringe videre fra informant til informant (Postholm & Jacobsen, 2018).

Det finnes ulike fenomenologiske studier. Denne studien vil bygge på en hermeneutisk tilnærming. En fenomenologisk hermeneutisk tilnærming omhandler å beskrive informantenes levde erfaringer og fortolke disse i et dypere meningsinnhold enn det som oppfattes objektivt (Friesen et al., 2012). Dette omhandler fortolkning av informants opplevd livsverden (Postholm Jacobsen, 2021, s. 75). Kvale og Brinkmann (2015) viser til fortolkning som forståelse av tekster. Innenfor hermeneutikken er forforståelse sentral. Dette omhandler at forsker tilegner ny informasjon i lys av egne erfaringer og virkelighetsoppfatninger.

4.3.2 Forforståelse

Kvarv (2021, s.89) viser til filosofen Hans-Georg Gadamer og belyser hans tanker om at mennesker møter verden ved en form for forforståelse som ofte ubevisst brukes til å tolke omverdenen og handlinger rundt oss. Ved en hermeneutisk tilnærming vil målet være å fortolke allmenne og gyldige tolkninger av tekstens mening. Kvarv (2021, s. 89) belyser Gadamer's forståelse av forforståelsen som et produkt av individuelle og historiske utgangspunkt. Kvarv (2021) viser til at en fortolkning av intervjuetekster kan ses som dialog mellom tekst og forsker, der forsker studerer formidlingen teksten viser. Derfor blir det avgjørende at man i en fortolknings- og analyse situasjon er klar over egne holdninger og virkelighet. Man vil gradvis nærme seg forståelse av fenomenet jo flere erfaringer som studeres. På denne måten viser Kvarv (2021, s.90) til Gadamer's utgangspunkt om at forståelsen blir en uendelig prosess. Dette ved å vende til utgangspunktet, men at det modifiseres ved nye erfaringer og erkjennelser (Kvarv, 2021).

Målet med kvalitativ analyse er at forsker skal møte empiri med åpent sinn og legge bort allerede ervervede perspektiver (Postholm & Jacobsen, 2018). Samtidig understreker Postholm og Jacobsen (2018) at analyser av forskningsmateriale vil bli påvirket av de opplevelser, erfaringer eller individuelle teorier forskeren medbringer i analyseprosessen. Analyser vil derfor bære preg av forskerens egne perspektiver. I en forskerrolle må en derfor være bevisst på egne antagelser og erfaringer omkring konflikthåndtering på småtrinnet. Dette opplevdes krevende da studien ble utarbeidet parallelt med egen jobbhverdag på småtrinnet. Tjora (2021) påpeker at innenfor all samfunnsforskning vil forsker ha en form for engasjement til tematikken. Dette er også uunngåelig da tematikken er innenfor forskers interessefelt og ønske om å erverve kunnskap om. Men man skal være bevisst på eget engasjement og at dette kan betraktes som støy som kan påvirke resultatet (Tjora, 2021). Det trenger nødvendigvis ikke å være en ulempe med subjektiv forforståelse. I utarbeidelsen av intervjuguiden ble egen erfaring og ønske om kunnskap om fenomenet, med på å kanalisere feltet og spørsmål som ønsket svar på.

4.4 Om semistrukturert intervju

I dette underkapittelet vil det bli redegjort for utarbeiding av intervjuguide og innsamlingen av data. Slik kan leser av studien vurdere hvorvidt prosessen hadde betydning for funn og eventuelle feilkilder og ettertanker.

Kvalitative intervjuer gir tilgang til andres observasjoner (Tjora, 2021). Gjennom intervju har man mulighet til å fremme refleksjoner omkring fenomenet konflikthåndtering, og samtidig få innblikk i informantens livsverden. For å få tilgang til informantens perspektiver, tanker, holdninger og erfaringer omkring konflikthåndtering, må man som forsker gi rom for samtale som frembringer slike refleksjoner. Derfor ses semistrukturert forskningsintervju som relevant tilnærming ved tematikken konflikthåndtering.

Det kvalitative forskningsintervjuet søker kvalitativ kunnskap uttrykt ved dialog. Dette for å sikre nyanserte beskrivelser av informantens livsverden. Dette gir presisjon i beskrivelser og meningsfortolkninger i motsetning til kvantitative målinger (Kvale & Brinkman, 2015, s. 47). Da elevkonflikter forstås som sosialt fenomen, ses kvalitativt forskningsintervju hensiktsmessig nettopp fordi hovedmålet til kvalitativ metode er å utlyse forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2018). Derfor blir kvalitativ forskningsmetode best egnet for å gi studien en helhetlig forståelse av pedagogers erfaringer. Semistrukturert forskningsintervju brukes, ifølge Kvale og Brinkmann (2015), når temaer fra dagliglivet skal forstås ut ifra informantens egne perspektiver. Det blir innhentet informasjon av informantens livsverden, og fortolkning av særlige meninger med fenomenet som blir beskrevet. Det ligger nært en dagligdags samtale, men har som formål å innhente informasjon i form av et profesjonelt intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Målet med intervjuet er ifølge Skilbrei (2019) å skape en overføringsverdi, slik at man basert på intervjuene kan trekke konklusjoner som kan gjelde flere. Man kan dermed se et fenomen i lys av ulike fortolkninger og innfallsvinkler (Skilbrei, 2019).

Intervjuet skal gi fyldig og omfattende kunnskap om hvordan informant opplever fenomenet i sin livsverden og hvilke perspektiver og synspunkter de har på tematikken (Thagaard, 2019, s. 89). Intervjuet er interaksjonistisk, ved at forsker er aktiv i dialogen. Det veksles mellom instrumentelt og interaksjonistisk perspektiv som underbygger det semistrukturerte med intervjuet (Tjora, 2021). Det er verken en åpen samtale eller et lukket spørreskjema (Kvale & Brinkman, 2015, s. 46). Det utføres ved en utarbeidet intervjuguide som sirkler innom

nødvendige temaer og gir dermed forslag til spørsmål. Semistrukturerte intervjuer utarbeider forskningsspørsmål som skal åpne opp for oppfølgingsspørsmål som imøtekommer temaer som ikke er planlagt på forhånd. På denne måten får jeg som forsker tilgang på informasjon jeg ikke visste at jeg lurte på. Denne intervjuformen har fokus på informantens egen mening og perspektiver knyttet til deres erfaring med konflikthåndtering (Kvale & Brinkman, 2015). Intervjuet blir deretter transkribert. Den skrevne teksten og opptaket utgjør materialet for etterfølgende analyse.

4.4.1 Utvalgsprosedyre

Etter godkjenning av Sikt (se vedlegg 1) startet innsamlingen av aktuelle informanter. I utvalgsprosedyren har jeg tatt for meg informanter jeg ser som hensiktsmessige for studiens besvarelse. Informantene er derfor pedagoger, som har jobbet på småtrinnet i en lengre periode og har derfor erfaring med forebygging og håndtering av elevkonflikter på småtrinnet. Ogden (2022, s. 31) viser til at ledelse som ferdighet utvikles over tid og med erfaring. Derfor var et av kriteriene at informantene hadde lang fartstid i småtrinnet. En slik rekruttering av informanter omtales som «*purposeful sampling*» eller strategisk utvelgelse (Tjora, 2021). Slik kan man si at jeg har et strategisk utvalg av informanter. Dette for best å kunne belyse og besvare problemstillingen ved informanter som har utdanning og erfaringsbasert kunnskap på feltet. Dette samsvarer med den fenomenologiske tilnærmingen studien er bygd opp av. Ved at informantene som pedagoger får belyst problemstillingen ut ifra sin erfaring og ekspertise som profesjonsutøver i skolen. Kvalitativ metode har få informanter, derfor var utvalgsprosedyren viktig (Thagaard, 2018).

Studien tar for seg tre informanter som har erfaring og kunnskap i å håndtere og forebygge elevkonflikter på småtrinnet. Informantene arbeider på ulike skoler, i ulike kommuner, noe jeg ser hensiktsmessig. Informantene fikk et informasjonsskriv om studien og Sikts godkjenning. Her blir informantene informert om studiens problemstilling, samt de tre forskningsspørsmålene som er utformet. Disse ble gjentatt før selve intervjuet sammen med informantens rettigheter (Skilbrei, 2019, s. 153). To av informantene ble jeg anbefalt å spørre. Den siste informanten ønsket jeg selv, da jeg har erfart informantens håndtering av reelle konfliktsituasjoner på småtrinnet. Dette er validitet og etiske betraktninger som skal drøftes i kapittelet om forskningskvalitet.

I valg av informanter kunne et konsekvent klassetrinn blitt spesifisert fremfor småtrinnet. Samtidig var samtlige informanter vant til å jobbe i alle trinn på småtrinnet, og trakk derfor paralleller til tidligere erfaringer og situasjoner. Jeg ser det i tillegg hensiktsmessig å undersøke spennet og hvordan erfaringer fører til endret tilnærming. Jeg erfarte slik at informantene hadde kunnskap om elevers sosiale, emosjonelle og relasjonelle endring og utvikling i årene på småtrinnet. Slik er jeg fornøyd med å ta for meg pedagoger på småtrinnet og ikke pedagoger på spesifikt trinn.

4.5 Planlegging og gjennomføring av intervju

For å gjennomføre et semistrukturert forskningsintervju er det avgjørende å utvikle en intervjuguide (Tjora, 2021). Denne ble utviklet ut fra studiens tre forskningsspørsmål og problemstilling. Studiens intervjuguide (Se vedlegg 2) starter med såkalt oppvarmings-spørsmål, refleksjonsspørsmål og deretter spørsmål om informantens egen praksis (Tjora, 2021, s. 167). Intervjuguiden fungerte godt som støtte og for å sikre at alle temaer ble berørt. Intervjuguiden var utformet med åpne og lukkede spørsmål. Tematiske stikkord fra problemstillingen ble drøftet sammen med genuin interesse for pedagogers erfaringer. Veien i intervjuguiden var nøye gjennomtenkt for å sikre en god og naturlig flyt i intervjusituasjonen (Tjora, 2021). Dette ble testet og utformet ved pilotintervju på kolleger. Disse ga nyttige innspill for hensiktsmessige justeringer.

Jeg bestemte meg tidlig for hvilken tematikk jeg ønsket å belyse, da jeg har en forforståelse om at denne tematikken oppleves krevende og relevant for egen praksisutøvelse. Jeg søkte derfor tidlig til Sikt om godkjenning. Jeg gikk høyst motivert inn i arbeidet, samtidig som jeg var bevisst på at dette kunne være med å farge hele forskningsprosessen (se vurdering av forskningskvalitet). Ved utarbeiding av intervjuguide var det avgjørende at jeg brukte stikkord fra problemstillingen som elevkonflikt, forebygging, håndtering og småtrinnet. I tillegg ønsket jeg å få kunnskap om hvordan pedagogene arbeidet med sosial kompetanse og med foreldre som samarbeidspartnere.

I intervjusituasjonen ble en kryptert diktafonapp brukt. Denne sendte opptaket direkte til Nettskjema utviklet av UiO. Dette var et hensiktsmessig verktøy som var lett å ta i bruk. Jeg hadde i tillegg intervjuguiden foran meg, og noterte stikkord informanten sa. Dette for at jeg lettere skulle følge opp informantens resonnement, og trekke tråder. Informantene ble informert om studiens formål, muligheter for innsyn i transkripsjoner, og at informantene gjerne kunne ta

kontakt om eventuelle tilleggsopplysninger. Intervjuene ble transkribert til tekst. Lydopptakene og transkribert tekst utgjør sammen materialet for analyse og tolkningsarbeidet (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.5.1 Intervjusituasjonen

Intervjuene ble gjennomført individuelt, dette da vi fikk snakket uforstyrret, åpent og ærlig om tematikken (Postholm & Jacobsen, 2018). Jeg opplevde informantene som avslappet og uten tanke om hva en eventuell tredjepart vil mene om informantens refleksjoner. Slik ble informantens erfaring og opplevelse av situasjoner godt belyst og samsvarer derfor med studiens fenomenologiske- hermeneutiske utgangspunkt. Første intervju fant sted på et kontor i informantens pause og planleggingsarbeid. Dette påvirket ikke intervjuet nevneverdig, da intervjuet varte i mer enn 1 time. I oppstarten og møte med informanten hadde vi en uformell samtale om løst og fast. Dette hjalp meg med å senke skuldre, da det var første intervju. Jeg informerte alle informantene om at deres praksis omkring denne tematikken er noe jeg er genuint nysgjerrig på, og ønsker å erverve kunnskap om. Dette for at informanter skulle forstå at de var spurt av en grunn, og for at de ikke skulle oppleve intervjuet som et avhør med rett og galt svar (Bryman, 2016; Kvale & Brinkman, 2015).

Informantene hadde forberedt seg godt, og var svært enig i at dette var et viktig tema. Dette var et godt utgangspunkt for videre forskning. Det var en uvant situasjon å være i forskerrolle, men med genuin interesse var det både godt at intervjuet var semistrukturert for utglidning, men også for å sjekke at spørsmål var stilt og besvart. Det er ifølge Thagaard (2018) viktig å ha oppmerksomheten rettet mot informanten og være lyttende i intervjusituasjonen. Samtidig understreker hun viktigheten av å respondere i form av oppfølgingsspørsmål. Dette var noe jeg gjorde hyppig. Erfaringsmessig ble det lettere å stille hensiktsmessige oppfølgingsspørsmål til siste informant enn første informant.

Jeg informerte informanten om at alle spørsmål vil bli stilt og at vi felles tar avgjørelsen om spørsmålet er besvart eller ikke. Dette var gjennomgående for de resterende intervjuene, og en god veiledning i mitt transkriberingsarbeid. De to andre intervjuene foregikk etter skoletid. Det ses hensiktsmessig å gjennomføre intervjuer i skoletid og etter skoletid, da pedagogene hadde eksempler raskt i minne, og slik reflekterte godt rundt situasjoner og egen handling. Intervju to ble gjennomført noen uker etter intervju 1. I arbeidet med studien hadde jeg derfor lest meg mer opp og brukte også kunnskap fra tidligere intervju. Intervjuet var en del kortere enn intervju 1.

Dette kan ha med at jeg var mer bevisst på hensiktsmessige oppfølgingsspørsmål. Det samme gjelder intervju 3. Dette intervjuet ble gjennomført måneder etter det første intervjuet. Arbeidet med studien var derfor godt i gang, og som med intervju 2 hadde jeg bedre erfaring i intervjusetting og stilte hensiktsmessige og relevante oppfølgingsspørsmål. Samtidig skal det poengteres at intervju 1 la et godt grunnlag for de resterende intervjuene.

4.6 Analysestrategi

4.6.1 Transkribering

Etter selve intervjufasen kommer transkriberingsfasen. Denne fasen bidrar til verifisering og analyse av innsamlet datamateriale. Å transkribere betyr å skifte form (Kvale & Brinkman, 2015, s. 88). Opptaket av det semistrukturerte forskningsintervjuet ble dermed endret til skrift. Denne transkriberingen hjalp meg som forsker for å få et bedre egnet materiale til analysen. Denne struktureringen av informantenes refleksjoner blir starten på skriftlig analyseprosess. Som forsker forsto jeg det hensiktsmessig å transkribere etter hvert intervju. Dette for å skape refleksjon over egen intervjuprosess, men og ta med meg eventuelle spørsmål jeg ønsker å reflektere med de andre informantene (Skilbrei, 2019, s. 173). Kvale & Brinkman (2015) viser til at forskere som transkriberer egne intervjuer lærer mye av sin egen intervjustil.

Bruk av transkripsjoner vil på den andre siden påvirke materialet, da mye av informantens kroppsspråk, toneleie, intonasjon og åndedrett blir borte (Kvale & Brinkman, 2015). Transkriberingsmaterialet jeg som forsker satt igjen med kan være «svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 2015). Da det ifølge Kvale og Brinkmann (2015) ikke finnes noen universell form eller kode for transkripsjon av forskningsintervjuer, kan dette påvirke datamaterialet. Dette omhandler hvorvidt man skal transkribere ordrett talespråkstil, kontra en skriftspråkstil. En grunnregel denne studien tar forbehold for er at det skal komme tydelig frem hvordan transkriberingen er løst (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien har jeg ved transkribering valgt å ikke ta for meg intonasjoner. Dette da jeg ønsker en lettlest og deskriptiv utgivelse av informantenes kunnskap og erfaringer. Ved å unnlate intonasjoner har informantenes utsagn blitt kortet ned til konsise meningsbærende setninger.

4.6.2 Koding

Denne studien har tatt utgangspunkt i en tematiserende koding (Nilssen, 2012). Dette var gjennomtenkt i designet av intervjuguiden. Analyse- og kodetilnærming har som formål å beskrive datamaterialet best mulig, slik at det på en god måte presenterer hva informantene vil fortelle om hvilke erfaringer de har med håndtering og forebygging av konflikter (Dalen, 2011).

I arbeidet med kodingen ble det i startfasen viktig å ikke låse seg til tematiseringen eller underoverskrifter. Dette gjorde at jeg oppdaget stadig nye underkategorier gjennom hele arbeidet (Dalen, 2011, s. 71). Nilssen (2012) påpeker at koding er en kompleks utfordring i kvalitative studier. Dette da det er første steg i en prosess for å redusere en stor mengde empiri. Kodingen skal fremme temaer og kategorier som skal fremme studiens essens (Nilssen, 2012, s. 82). Nilssen (2012) viser til Bogdan og Biklens (2007) anbefaling om å skrive ned alt for å få en helhetlig oversikt over materialet. På denne måten ble jeg godt kjent med mine funn da jeg tok for meg informantenes uttalelse linje for linje (Nilssen, 2012, s. 83). Jeg jobbet videre systematisk med disse funnene.

For å bli best kjent med studiens funn i koding- og analyse fasen oppdaget jeg tidlig at jeg måtte jobbe på en måte som var hensiktsmessig for meg. Jeg trives med taktilt og visuelt arbeid og printet derfor ut transkripsjonene før jeg kodet i farger. På denne måten fulgte jeg Nilssens (2012) råd ved å ta for meg utsagn for utsagn og linje for linje. Jeg valgte overkoder som skulle stå for ulike områder jeg forsto som relevant for studien.

Dette var i starten 10 kategorier. Disse var relasjoner, sosial kompetanse, håndtering, forebygging, foreldre, elev-elev, lærer-elev, konflikt, samarbeid og utagering. Jeg leste transkripsjoner og fargekodet for å belyse hvilken kategori jeg så utsagt kunne passe innunder. Etter å ha tuskjekodet merket jeg at det var tungvint å ha mange ark, men samtidig god visuell støtte. Jeg oppdaget tidlig at flere kategorier gikk under samme hovedkategori, og forsto at jeg måtte spisse kategoriene. Jeg valgte derfor å lage et dokument hvor kategoriene var på venstre side med informantene på høyre (vedlegg 3). Informantene hadde hver sin kolonne. Jeg ville få frem informantenes utsagn på et felles sted, slik at det ble lettere å visuelt se oppdage like og ulike refleksjoner. Dette arbeidet var tidkrevende, men veldig informativt. Det hjalp meg med å finne de mest relevante svarene og utsagnene. Samt at jeg ble godt kjent med empirien. Jeg oppdaget også at det var vanskelig å ikke bruke informantenes utsagn innenfor én kategori. Dette belyser ikke bare studiens relevans og aktualitet, men også ringvirkninger av

uhensiktsmessig håndteringspraksis. Dette da kategoriene i skolesammenheng forstås relasjonelt avhengig. Innenfor kategorien håndtering ble denne avhengigheten tydelig ved relasjonens avgjørende påvirkning for håndteringsmuligheter (se vedlegg 5).

Arbeidet med intervjuguiden var dynamisk. Dette da spørsmålene i intervju 2 og 3 bar preg av foregående intervju. Informant 1 hadde mange gode innspill, som jeg ønsket å drøfte videre med Informant 2. Dette ga meg flere spørsmål i de neste intervjuene. I arbeidet med kategorisering av koder ble de nye spørsmålene problematiske da jeg måtte velge mellom å prioritere relasjoner som overordnet kategori, eller lærer-elev- og elev-elev-relasjoner som underkategori. Samtidig ses også håndtering som en form for forebygging og er avhengig av hvilke relasjoner som ligger til grunn. Dette belyser kategoriseringens komplekse utfordringer.

Med utgangspunkt i de ti innledende kategoriene, hvor jeg lagde tankekart innenfor kategoriene (vedlegg 4), og senere lagde en tabell med hoved- og underkategorier (vedlegg 5) fikk jeg en bedre forståelse hva som var felles og unikt for de tre intervjuene. Dette fant jeg svært effektivt til å finne felles funn, og egen læring, men ikke for å få frem hensiktsmessig struktur for presentasjon av funnene. Jeg valgte derfor å korte ned de tidligere ti kategoriene til to hovedkategorier 1) konflikthåndtering og 2) forebygging, hvor hver hovedkategori hadde tre underkategorier (se Tabell 1). Dette var først og fremst et pragmatisk valg da det fra informantenes ståsted var svært stort overlapp og gjensidig påvirkning mellom de ulike kategoriene. Kategoriene kan ikke forstås som definitive, men de to hovedkategoriene, med tilhørende underkategorier, forstås dekkende for å besvare forskningsspørsmålene.

Tabell 1: Kategorier avledet fra tematisk analyse.

Hovedkategorier	
Konflikthåndtering	Forebygging
Underkategorier	
Elevkonflikt	Relasjonsbygging
Utagering	Hjem-skole samarbeid
Fysisk makt	Sosial kompetanse

4.7 Forskningskvalitet

Reliabilitet omhandler forskningens pålitelighet innenfor kvalitativ forskning (Postholm & Jacobsen, 2018). Dette omhandler om metoden dekker studiens intensjon og hvorvidt forsker fremmer et kritisk blikk på ulike påvirkningsfaktorer og feilkilder i forbindelse med metodevalg, kunnskapsgrunnlag, informanter og forskerrollen i seg selv. Når det gjelder studiens validitet viser Tjora (2021) til at dette omhandler sammenheng mellom studiens utforming, spørsmål som ønskes svar på og funn. Kort sagt handler det om en får svar på forskers spørsmål. Ved å utarbeide intervjuguide i samråd med veileder, ble det utformet åpne og lukkede spørsmål. Slik fikk informantene mulighet til å gi utfyllende svar. Disse refleksjonene ble utforsket i en kontekstuell utbrodering. Jeg som forsker opplevde dette hensiktsmessig for å få svar på studiens forskningsspørsmål og problemstilling, for slik å belyse informantenes erfaringer i analyseprosessen. Ut ifra denne fremgangsmåten vil jeg argumentere for at det er sammenheng mellom studiens funn og forskningsspørsmål.

Samtidig vil denne validiteten påvirkes av at konfliktsituasjoner og klassemiljøet er unike og ulike. Dette påpeker også studiens relevans. Da tematikken er noe jeg er spesielt interessert i så jeg det som vanskelig å unngå undrende oppfølgingsspørsmål. Dette opplevde jeg som forløsende for samtalen. Jeg opplevde at informantene forsto engasjementet, tematikken og ønsket om å høre deres erfaringer. Da nysgjerrigheten tok overhånd var det viktig å ha intervjuguiden som støtte.

I forbindelse med informantenes responser er det viktig å være klar over det Bryman (2016) omtaler som Social desire disability. Dette omhandler om informantene svarer på intervjuets spørsmål ut fra reell erfaring eller hva de oppfatter som et *riktig* eller sosialt akseptert svar (Bryman, 2016, s. 217). I intervjuene ble det ved spørsmålet om utagering som konsekvens av konflikter, drøftet bruken av fysisk makt. Dette er tematikk som er forstått som et usikkert område for lærere, da flere vegrer seg fra å gå fysisk inn i konflikter i frykt for at grensesetting skal oppfattes krenkende (Respons Analyse, 2018). Min erfaring er at informantene reflekterte over egen praksis på en åpen og ærlig måte. Dette ved å vedkjenne og poengtere utfordringer med egen tidsbruk og håndteringstilnærminger. På denne måten forstås informantene selvreflekterte i henhold til egen praksis.

I intervjusituasjonen var jeg i forskerrollen bevisst på å ikke la det fremkomme hva jeg var ute etter til svar. Min respons til informantens refleksjoner var derfor bevisst. Jeg ønsket å ha minst mulig påvirkning på deres refleksjoner. Samtidig ønsket jeg å gjøre samtalen så naturlig som mulig, og trakk slik inn egne erfaringer til informanten utsagn. Erfaringene fra tidligere intervjuer gjorde at jeg tilpasset spørsmål for å sikre mer konkretisering. Dette kan også forklare lengdeforskjellen på de ulike intervjuene. Intervju 1 var som tidligere nevnt lengre enn de resterende.

Da jeg hadde kjennskap til den ene informantens praksis ble det også brukt som eksempler for å underbygge eller poengtere utsagn informanten kom med. Dette ga meg en dypere forståelse av utsagn og handlinger i lys av erfarte situasjoner. Samtidig er det viktig å erkjenne at denne forkunnskapen kan være med å påvirke fortolkninger av intervjuene. Da det er flere år siden jeg erfarte informantens praksis opplevde jeg ikke interessekonflikter ved å stille informanten kritiske spørsmål. Tvert om erfarte jeg dette som positivt for forskningen ved å relatere til informantens praksis. Jeg opplevde informanten selvreflektert over egne handlinger.

Validiteten til datamaterialet styrkes ved at forsker stiller gode spørsmål som gir informanten mulighet til å komme med utfyllende og innholdsrike uttalelser (Dalen, 2011). Ved å ta for meg informantens egne meninger og erfaringer gir det mulighet til utvidede beskrivelser. Arbeidet med gode spørsmål ble derfor viktig. Det ble derfor foretatt intervju-piloter for å sikre at intervjuguiden hadde en rød tråd og slik god flyt. Ved et semistrukturert forskningsintervju flytter intervju ofte videre. Jeg ble ved intervju-piloten bevisst på at det å stille alle spørsmålene for så å reflektere med informanten om spørsmålet var besvart. Dette var viktig for egen transkribering. Slik opplevde jeg både intervjuet og transkriberingen ryddigere.

4.7.1 Forskerrollen

En forsker har alltid forkunnskaper og fordommer ved studier som skal utforskes (Tjora, 2021). Å ha en bevisst forskerrolle er spesielt viktig i tematikk hvor forskeren velger problemstilling selv (Dalen, 2011, s. 95). Denne bevisstheten omhandler refleksivitet mellom forskningsarbeidet og forskeren (Bergsland, 2021). Innenfor kvalitativ forskning forstås forskerrollen som en rolle hvor en former forskningsprosessen gjennom personlige preferanser, valg av begreper og teori (Bergsland, 2021, s. 45). Forskerens refleksjoner i arbeidet med studien vil derfor påvirke studiens omfang. I arbeidet med denne studien ble en genuin interesse for tematikken utslagsgivende for valg av studie- og forskningsmetode. I arbeidet med studien

ble det dermed avgjørende å være bevisst forskerrollen ved to typer av refleksivitet, den personlige refleksiviteten og den epistemologiske refleksiviteten (Bergsland, 2021). Den personlige refleksiviteten omhandler at forskeren reflekterer over sine egne erfaringer, holdninger, verdier og målsetninger og hvordan disse kan påvirke forskningen. Epistemologisk refleksivitet omhandler forskerens drøfting over egne forskningsspørsmål, studieutforming og om hvordan dette kan påvirke datainnsamling og funn (Bergsland, 2021).

Innenfor positivistisk tradisjon vil forskeridealet være en objektiv eller nøytral forsker. En forskerrolle som er preget av personlig engasjement forstås derfor som støy for studien (Tjora, 2021, s. 279). Bergsland (2021) viser til at man som kvalitativ forsker ikke skal fjerne forkunnskapene og fordommer i møte med studier, men man skal være bevisst og ærlig over hvilke holdninger man har og reflekterer over hvordan disse kan påvirke studien (Bergsland, 2021). Forskeren må derfor ta en bevisst refleksiv forskerrolle, hvor forsker har metaperspektiv over valg som tas i arbeidet med studien. Det ses derfor avgjørende at man redegjør for eget personlige engasjement for tematikken (Tjora, 2021, s. 279). Redegjørelse av engasjement og funn er viktig for å gi leser anledning til å innta et kritisk blikk ovenfor forskerrollens påvirkningskraft på studien (Dalen, 2011).

4.7.2 Forskningsetiske vurderinger

Da et semistrukturert forskningsintervju omhandler møte mellom informant og forsker er det viktig å være klar over etiske situasjoner som kan oppstå. I forskningssituasjonen er formålet å erverve pedagogers erfaringer og refleksjoner rundt egen konflikthåndtering og forebygging. Det ses derfor viktig å være til stede i forskningssituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015). I forbindelse med tematikken konflikthåndtering og forebygging opplevdes forskerrollen som krevende å skille på rollen mellom forsker og genuint interessert student. Dette da informantenes refleksjoner var gjenkjennelig fra egen jobbhverdag. Dette underbygger studiens relevans, og det ble derfor krevende og ikke trekke inn egne erfaringer som et forstående svar på informantens refleksjon. Etske hensyn angående enkeltelever ble tatt i betraktning og unnlatt transkripsjonen (Tjora, 2021).

I et semistrukturert forskningsintervju er det viktig å være klar over at ledende spørsmål fremkommer. Det er viktig å reflektere rundt hvordan disse spørsmålene kan lede samtalen og hvilken virkning oppfølgingsspørsmålene har for videre funn. I min forskning ble det derfor avgjørende å stille samme spørsmål til alle informanter. Intervjuguiden sikret slik spørsmål for å besvare studiens overordnede forskningsspørsmål og problemstilling. På denne måten kan leseren av studien ha mulighet til å vurdere empiriens validitet ved å reflektere rundt betydningen ledende spørsmål kan ha hatt (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er viktig å påpeke at denne studien har kvalitativt intervju med semistrukturert intervju som metode. En erfarer dermed ikke informantens faktiske praksis i møte med elevkonflikter på småtrinnet. Dette er hensyn studien poengterer i begrensinger og videre forskning (se kapittel om begrensning og videre forskning).

5. Presentasjon av funn

Dette kapittelet vil presentere relevante funn fra analysen. Kapittelet organiseres ut fra temaer fra intervjuguiden. I den forbindelse blir hovedkategoriene «konflikthåndtering» og «forebygging» presentert med utgangspunkt i studiens gjennomgående underkategorier «utagering», «fysisk makt», «relasjonsbygging», «samarbeid med hjem» og «sosial kompetanse». Informantenes erfaringer og refleksjoner vil fremkomme i dette kapittelet.

5.1 Konflikthåndtering

5.1.1 Elevkonflikt

I starten av intervjuet ble informantene stilt spørsmålet om hva de legger i begrepet elevkonflikt. Dette spørsmålet var valgt for å starte bredt om tematikken elevkonflikter. De ulike informantene var samstemte om at det er konflikter som oppstår mellom to eller flere elever. Informant 1 forteller at:

Det kan omhandle lite eller stort, men at det er problemer som har oppstått av en eller annen art som ofte kan være litt uklart. Denne uklarheten forstås som en opprettholdende faktor og at det er avgjørende at lærer får oppklart dette.

Informant 2 belyser også at «det er ofte de elevene som kommer i konflikt som ikke klarer å lese de sosiale reglene som det blir vanskeligst for. Det omhandler som oftest elever som ikke kan det å leke sammen». Informant 3 sine opplevelser samsvarer med dette og påpeker også at «elevkonflikter utøves på forskjellige måter ut fra kjønn og alder. Men man får alt i en klasse fordi modningsforholdene er så forskjellige».

Informantene har felles forståelse av hva elevkonfliktene omhandler. En ser klar sammenheng i at konfliktene omhandler situasjoner hvor elever opplever at egne ønsker og behov blir avvist eller krenket. Informantene viste til eksempler som utestengelse fra lek, sårende kommentarer, uenigheter og opplevelse av å ikke få viljen sin. Informant 3 påpekte at:

de [elevene] utvikler seg veldig forskjellig. Det å kunne se andres sak og ikke bare sin egen er utfordrende for noen. Noen har mye empati og forstår at andre blir lei seg, mens andre forstår det kanskje etter at vi voksne har pratet med dem.

Her opplyste informanten at man så klar sammenheng med diagnoser og elever som utredes. Informant 2 sine erfaringer er knyttet til at elever er på et modningsnivå som fører til at de «ser ikke helt seg selv». Informant 1 forstår det som at «i en viss alder er barn ganske opptatt av seg selv, og da blir det ofte uenigheter og misforståelser».

På spørsmålet om hvor elevkonflikter oppstår fremkommer det at de ofte oppstår i overgangssituasjoner, og situasjoner som ikke er styrt av voksenpersoner. Informant 3 forteller at «konfliktene ofte oppstår i garderoben, inn og ut av friminuttet og overgangssituasjoner. Generelt situasjoner som ikke er styrt av voksen, hvor det er mer fritt». Informant 1 opplever elevkonflikter i situasjoner hvor elever skal samarbeide og i leken ute. «Når unger opptrer alene på en arena og skal prøve å løse noe sammen og innordne seg etter hverandre». Informant 2 forteller at «det skjer i situasjoner med misforståelser, som blir tolket i verste mening».

I forbindelse med elevkonflikter er det nødvendig å høre med informantene om hvordan de håndterer konfliktene. Spørsmålet om hvilke strategier informantene bruker i situasjoner hvor elevkonflikter oppstår, forstås som hvordan pedagoger eksplisitt håndterer elevkonflikter. Informant 3 påpeker at det er «avgjørende å høre begge parter. Og gjerne begge hver for seg først også samlet. At man ikke kjefter, blir sint, irritert, men bare høre dem ut og da finner de ofte også løsninger selv». Informant 1 sier at:

Det jeg har erfart med årene er det at hvordan jeg møter dem er viktig. Jeg kan ikke komme busende og rope stopp, eller være streng mot den ene foran den andre. Jeg må forholde meg rolig og ta perspektivene til begge parter. Jeg stiller derfor undrende spørsmål. jeg prøver å få dem til å sette ord på opplevelse og følelser.

Informant 2 forteller at:

Når det skjer noe så handler det om å ha tid til å sette seg ned på deres nivå, prate med dem, og la alle lå lov til å si sin opplevelse. Det er viktig at alle får sagt noe.

Informantene påpeker at det å løse konflikter før en kommer inn igjen i klasserommet, eller før en starter undervisning er viktig. Samtlige informanter reflekterte over at barn ikke klarer å erverve kunnskap hvis de er sinte, lei seg eller sure. Et fellestrekk ved informantene var at de mente lærerens tilnærming til konflikten er avgjørende for elevenes opplevelse av anerkjennelse av en ubehagelig situasjon. Det fremhevet også viktigheten av at eleven som hadde krenket medelev hadde mulighet til å si sin mening uten å være redd for å få kjeft. Informant 1 viste til:

at i situasjoner hvor konflikter har oppstått er det viktig at man får regulert elevenes følelser og imøtekommer dem ved å relatere til hvorfor en kan føle situasjonen som ugreit. Men vi skal og reflektere over situasjonen for å sikre at begge partene hører og forstår hverandres situasjon og følelser.

Samtlige informanter var påpasselig med å påse at elevene erfarte at utfallet ikke alltid kunne gå i deres favør. Informant 1 poengterer at det er viktig å velge sine kamper og hva en bryr seg med. For det kan skape større konflikter utav det. Konfliktløsning fordrer muligheten til å sette av tid. Informantene ble spurt om hvordan de løste det hvis de var alene med klassen. Alle informantene omtalte tid som mangelvare og at det alltid er noe som skulle vært gjort. Konfliktfylte situasjoner var de samstemte om at måtte prioriteres. Informant 1 forteller at «ved prekære situasjoner som krever at situasjonen løses der og da, må andre ting vente». I situasjoner hvor lærer må prioritere å løse en konflikt oppleves det å forlate elever på småtrinnet som vanskeligere enn på eldre trinn. Informant 3 forklarer dette da «resterende elever som blir overlatt til seg selv ofte kommer i nye konflikter da voksenpersonen er fraværende». Informanten poengterte:

Hvis det ikke er andre tilgjengelige til å ta over klassen kan det være nødvendig å sende en elev til ledelsen for å hente støtte, men hvis dette ikke er mulig må en prate med de involverte og si at dette skal vi prate om etter timen.

Alle informantene hadde erfaring med dette og mente at det ikke var en hensiktsmessig løsning, da det medførte brannslukking istedenfor løsning og forebygging. Flere voksenpersoner i klasserommet som kan være observant for oppstartende konflikter og løse konflikter ses ønsket fra samtlige informantene. Videre mente informantene at læreren ofte vil i møte med konflikter være utenforstående hvis en ikke har fått med seg oppstarten til selve konflikten. Konflikter ses derfor tidkrevende da alle parter skal få sagt sin side og få opplevelse av å bli anerkjent og hørt.

5.1.2 Utagering

En viktig faktor som ble poengtert av informantene er at håndtering av konflikter blir annerledes når det er konfliktsituasjoner preget av utagering og mer *action*. Et fellestrekk er at dette er situasjoner hvor elever ikke er mottakelige for å prate om situasjoner hvor gjerne en av partene gråter. Informant 1 sier «at etter hvert som man har god relasjon til elevene kjenner man elevenes reaksjonsmønster og vet at den eleven trenger litt tid til å rase i fra seg før man er mottakelig for prat». Informant 3 nevner også dette og sier

I møte med elever som er så sinte at de ikke klarer å ta til seg støtte, kan det godt hende at jeg venter til senere på dagen, eller dagen etter for å sjekke innom. Men det forutsetter at begge parter vet og stoler på at jeg tar det, og de trenger bekreftelse på at det er tatt.

Informant 1 påpekte at lærer skal hjelpe elevene med å regulere emosjonsutbrudd, for at elevene skal kunne forstå emosjonen. Slik kommer man som lærer i stilling til å reflektere om konfliktsituasjonen med eleven. Informant 2 forteller viktigheten av at man «setter seg ned på deres nivå og er påpasselig på å ikke være ovenfra og ned, men at vi er ute etter å finne en løsning. Vi må ta tiden og la elevene få tid til å samle seg». Informant 3 påpekte at «mitt stress skal ikke påvirke eleven. Det er viktig å huske at vi har med barn å gjøre»

Det er en felles forståelse at elevkonflikter kan eskalere og føre til utagerende atferd hvor vold blir utøvd. Informant 2 belyser at:

Utagerende barn må få minst mulig valg i slike situasjoner. *Enten stopper du eller så går du på grupperommet.* Det handler om å stå i det og vise hvem som er voksen. Det kan gjerne komme slag, spark og kloring, men du må vise at du står i det og er voksenpersonen.

Informant 1 viser til opplæringslovens aktivitetsplikt ved å gripe inn:

Ved utagering hvor det er fare på ferde, handler det om å få alle elever unna den utagerende eleven. For også å sikre at elever ikke blir tilskuere for elever i en sårbar situasjon. Noen ganger må man fysisk ta tak i eleven hvis det er fare for liv og helse. Man må vise at man har ansvar også, og det er noe med å vise hvem som er sjefen. Å vise bare med ord blir da vanskelig, spesielt hvis eleven ser svart. Så man må gripe inn for at elever kjenner den fysiske berøringen.

5.1.3 Fysisk makt

Informantene reflekterte over elevkonflikter som når et nivå hvor elevens handlinger omhandler vold. Samtlige informanter hadde opplevd vold som resultat av at elevkonflikter økte elevenes frustrasjonsnivå til utagering. Konfliktsituasjonene medførte at elevene utviste frustrasjon til lærere, som grep inn i konflikten. Informant 1 poengterer at det er ikke uvanlig at elever slår

medelever, og lærere. Selv om denne studien omhandler elevkonflikter, og ikke lærer-elev konflikter reflekterer informantene over egen aktivitetsplikt og det å gå imellom hvis elever blir fysiske.

Informant 3 har måtte brukt fysisk makt for å gå imellom elever og i situasjoner hvor elever er i fare for å skade seg selv eller andre. «Elever som utagerer ved vold kan gjøre stor skade og gå fysisk til angrep på medelever og lærere». Informanten har måtte holde elever fysisk fast. Informanten er klar på at en da må kommuniseres med eleven gjennom hele situasjonen. Informanten fortalte eleven:

Jeg holder deg nå til jeg kjenner at kroppen din blir rolig fordi jeg er redd for at du skal skade deg selv eller noen andre. Jeg har hele tiden dialog med eleven og jeg sier prøv å pust, jeg lukker litt opp nå, er du klar?

Informant 1 viste at i mindre utagerende situasjoner hvor elever viste uvilje og ugreie handlinger måtte man som lærer vise at man har ansvar og hvem som er sjefen. Informanten refererte til bruk av tydelig blikkontakt og kroppsspråk i oppdagelse av begynnende konfliktsituasjoner. Samtidig oppleves det utfordrende å komme til med ord og blick, «spesielt hvis det er svart». Informanten opplever at den fysiske berøringen er viktig i noen situasjoner «Jeg er i grenseland noen ganger, men jeg opplever at den fysiske berøringen gjør noe med eleven og at de forstår at jeg har kontroll på situasjonen». Det er en felles erfaring blant informantene at elever på småtrinnet løper unna i konfliktsituasjoner. Dette er vanlig, og man kan ikke stresse seg opp eller løpe etter eleven. Informant 2 opplyser om at:

Jeg er en voksen som ikke kan forlate resterende elever på småtrinnet for å få tak i enkelteleven. Men det er et stress og et ubehag hvis man ikke vet hvor eleven er. Da må man få tak i ledelsen. Veien til ledelsen kan være å sende en medelev.

Informantene poengterer viktigheten av samtale etter utagering. Disse samtalene må finne sted når konfliktsituasjonen er ferdig. Samtalene etter utageringssituasjonen skal sikre refleksjon og forståelse av hvorfor konflikten eskalerte slik den gjorde.

Informant 3 forteller at det er ønskelig å ha avtaler med enkeltelever som ofte løper unna ved konfliktsituasjoner:

Elevene kan godt løpe unna, men jeg må vite hvor de er og at de er trygge. Jeg kan ikke gå fra hele klassen og løpe etter enkeltelever. Så jeg informerer eleven om at hen godt kan være alene en stund, men jeg må vite hvor du er.

Informant 3 poengterte viktigheten av elevers muligheter til å få tid til å samle seg og tenke rasjonelt under konfliktsituasjonen. Her kan man som lærer hjelpe eleven med pusteøvelser og ha en rolig tilnærming til situasjonen. Informant 2 påpekte viktigheten av å inngripe, men også observere elevenes samspill. Igjen understreker Informant 2 viktigheten av å være der elevene er. Samtidig viser informant 3 til at man kan spille litt på følelser hvis elevkonflikter gjentar seg «Dette har vi snakket om før, dette vet dere, Slik blir det litt mer alvorstynget og elevene blir ansvarliggjort for den gjentatte konflikten».

Informantene ble stilt spørsmålet om hvordan man etter konfliktsituasjonen sikrer gjenopprettende rett for partene i konflikten. Her ble informantene eksplisitt stilt spørsmålet om partene i konflikten skal si unnskyld. Informantene var samstemte i måten de forsto ordet unnskyld som forsonende og punktum for konflikten. Men samtidig poengterte samtlige at en skal være forsiktig å pålegge elevene i å si unnskyld. Informant 1 viste til at «da blir det bare et ord». Det er viktigere at begge parter forstår eller blir klar over den andres forståelse og situasjon for så å være enige om å være uenige. «Men partene skal ha opplevelse av å bli hørt» Informant 2. Informant 1 og 3 har nedsatt elevsamtaletid. Denne bruker de hyppig for å finne ut om elever opplever situasjoner som oppklart og for å sjekke innom.

Det oppfordres av samtlige informanter til å gjenopprette og styrke relasjoner mellom elever ved å snakke med dem, sette av tid til felles aktivitet som å gå tur, forbedre klasserom eller lignende. Informant 1 viser til at «det å gjøre noe sammen med elevene imens man snakker ofte er godt for elevene. Da flyter praten bedre istedenfor å sitte rett ovenfor hverandre.

Informant 3 poengterer viktigheten av at elevene skal ha tillit til at jeg er til stede for elevene etter konfliktsituasjonen. Dette ved å sjekke innom eleven med kroppsspråk og blikkontakt:

opplever jeg elever som har vært i konfliktsituasjoner som søkende i undervisningssituasjon, er jeg opptatt av å anerkjenne elevenes søken med nikk og smil og går gjerne bort. Er elevene unnvikende mot meg etter konfliktsituasjonen har de nok opplevd meg som urettferdig i løsningssituasjonen. Men elever må oppleve at det ikke alltid kan gå deres vei. Og jeg er bevisst på å belyse for eleven at konflikter er ikke noe vi som lærere dveler på. Jeg er fortsatt like glad i dem, og liker dem godt.

5.2 Forebygging

5.2.1 Relasjonsbygging

Informantene påpekte viktigheten av gode relasjoner for å forebygge, men og få tilgang til å hjelpe elever i konflikt. Informant 2 poengterte at man «som lærer ikke får tilgang i krigstid hvis man ikke er til stede i fredstid». Lærer råder ikke over alle faktorer som påvirker relasjonen, men råder over eget bidrag. Informant 3 poengterte viktigheten av at klasse miljøet omhandler et felles *vi*. «Det betyr ikke at alle skal være bestevenner, men vi skal ta vare på hverandre».

Informantene ser uteskole og variert undervisningspraksis hensiktsmessig for å bygge trygge relasjoner mellom elever og lærer. Informantene brukte uteskole hyppig for å la elevene bygge relasjoner på ulike arenaer. Informant 1 og 3 brukte fastrekke og turvenner, dette var varierte tilnærminger som ga lærer god mulighet til å observere elevene i lek.

Turvenner gir elevene mulighet til å gå og snakke med medelever de kanskje ikke hadde pratet så mye med før. Uteskole gir også meg som lærer en unik mulighet til å observere hvordan elevene er i samhandling med hverandre. Samtidig som det å få felles erfaringer bryter opp mønstre. Informant 1

Informant 2 var opptatt av at uteskole brøyt med tradisjonell skolehverdag, og var et godt avbrekk til elever som strevde med å tilpasse seg. Slik opplever elever mestring og blir sosial verdsatt av medelever på andre arenaer enn klasserommet. Informantene var samstemte i at de observerte elevene i et annet samspill i uteskole, samtidig som elevene opplevde lærer på en annen måte enn i undervisningssituasjon.

Informantene var opptatt av at elevene skulle oppleve tillit. Dette forstås som en viktig faktor for å sikre gode, trygge og vedvarende relasjoner. Informantene var opptatt av at elevene skulle ha tillit til dem som voksenpersoner i konfliktsituasjoner. Elevene skulle vite at læreren ikke favoriserer enkeltelever side, eller var mer glad i en av konfliktpartene. De skulle oppleve at læreren vil enkeltelevens beste. De ønsket å finne løsninger i konflikter og ikke skyldspørsmål. Informantene forsto tillit som tiltro til at læreren står i situasjoner og skal hjelpe elevene. Dette understreker informantenes fokus på hensiktsmessige og genuine tilnærming til elevene i konfliktsituasjonene. Informantene poengterte viktigheten av investering av tid da tillit i likhet med relasjoner må jobbes kontinuerlig med. Samtidig kan ikke elevene forvente at sin vilje skal

få gjennomslag i hver konfliktsituasjon. Informant 2 påpekte at det å gi elevene få valg og at man som lærer står i situasjonen er avgjørende. Slik viste informanten seg autoritativ.

Samtlige informanter hadde lang fartstid og erfaring med elever på småtrinnet. Slik hadde de erfaring i tilnærming, anerkjennelse og forståelse av elevenes behov, før, under og etter konfliktsituasjoner. Informantene poengterte at håndteringen må forstås i forhold til hvilke elever konflikten omhandler. Dette fordrer at lærer har god relasjon til elevene og vet hvilke strategier en skal bruke i tilnærmingen til enkeltelever. Informantene poengterte at noen elever vet man kan legge litt ekstra på ved oppklaring av konflikter. Gode relasjoner gir læreren bevissthet om hvem man kan spørre litt ekstra ut og hvem som trenger tid. Informant 2 poengterer at «det i første klasse er vanskelig å vite, da en ikke kjenner elevene ordentlig i oppstarten, men at etter hvert som relasjonene blir bedre vet man litt mer om elevens konfliktmønster og hensiktsmessig tilnærming». Informant 3 påpekte viktigheten av at «jeg sjekker innom, om det er samme dag eller dagen etter, det kommer an på situasjonen, men de skal være trygge på at de kan prate med meg uten å få huden full av kjeft».

Før konfliktsituasjoner viser informantene til at det er viktig å jobbe med relasjoner til elever og relasjoner mellom elever. Informant 2 forteller at «vi må ha relasjon til ungene når de har det bra, for hvis ikke så kommer vi ikke til når de ikke har det bra». Informant 3 viser til at hen sjekker innom hver elev i løpet av dagen. Dette kan være å stille spørsmål, rose, berøre og vise interesse for eleven. Informant 1 forteller at de jobber mye med relasjonsbygging.

Det å investere tid på å bygge et godt klassemiljø er superviktig. For det er jo sånn at den du liker og bryr deg om, den behandler du stort sett pent. Så hvis en elev liker meg så skal det litt mer til for at en elev slår meg eller kaller meg opp. Hvis elevene liker hverandre og bryr seg om hverandre så skal det litt mer til for de fleste. Det å kjenne at man hører sammen er kjempeviktig. Informant 3

Informant 3 poengterer viktigheten av at «fellesskapsfølelsen er god. Det å sikre en felles forståelse av et felles *Vi*. Vi trenger ikke være bestevenner alle sammen, men vi er klassekamerater og vi tar vare på hverandre og bryr oss». Informant 2 belyser «viktigheten av å være trygge på hverandre og vite hvem man går i klasse med. Fadderordninger gir mulighet til å bli kjent med flere på skolen».

Informant 2 poengterer viktigheten av å bruke relasjonene til å forebygge elevkonflikter

Vi må være der elevene er. Vi må være i gangen, være synlige og til stede. Vår tilstedeværelse forebygger mye. Det skaper en trygghet for de minste barna og gir meg mulighet til å observere og gripe inn og stoppe før konflikter skjer.

Informant 3 påpekte viktigheten av at relasjoner og arbeidet med elevkonflikter må være autentisk «Vi må genuint anerkjenne elevenes opplevelser og gi dem mulighet til å drøfte sine opplevelser. Men de må også oppleve at de blir stilt krav til og skal anerkjenne medelevers følelser som resultat av egne handlinger».

Informantene viser i arbeidet med forebygging før konfliktsituasjon at de bevisst jobber med sosial kompetanse, felles rutiner og regler. Informant 3 forteller om «klasseregler, felles månedlige sosiale mål for hele skolen. Vi har læringspartnere som elever ikke får velge selv, og vi har fastrekke for at ingen skal stå alene». Resterende informanter har sosiale mål for enkelt klasser. Disse varieres etter hvilket behov informant mener klassen har. Det er ulik praksis i forhold til fastrekke og bruk av læringspartner blant informantene.

Informant 3 påpeker viktigheten av felles forebyggende dialog i lærerfelleskapet hvor det reflekteres over og informeres om situasjoner som har oppstått. Det fremkommer også at alle ansatte på skolen blir informert om elever som trenger litt ekstra oppfølging og støtte i friminuttsituasjon. I forbindelse med enkeltelevers hyppige elevkonflikter informerer informanter at refleksjon med leder og pedagogisk psykologisk tjeneste kan være til god hjelp. Samtlige informanter påpeker at de opplever at samarbeidspartnere ikke har nok tid og kommer med forespørsler på tiltak som ofte ikke er relevante. Samtlige informanter påpeker at man som nyutdannet fort kan føle seg overveldet av lærerhverdagen hvis en ikke er flink til å bruke lærerfelleskapet, eller har et kollegium som er flinke til å drøfte saker sammen og bruke tid. Igjen poengterer samtlige informanter tidsperspektivet. Overordnet fremkommer det at samtlige informanter forstår relasjoner som fremste forebyggende verktøy som er avgjørende at jobbes kontinuerlig med. Informantene påpekte at det å investere tid i relasjonsbygging er viktig. Informant 1 sier at:

Elevene skal oppleve at dem møtes med interesse og få en følelse av at jeg bryr meg. Jeg bryr meg om deg ikke bare om den andre. Jeg må ha relasjoner til alle og kunne navnene til alle på skolen, fordi konfliktene ofte oppstår i friminuttet.

5.2.2 Samarbeid med hjem

Informantene poengterte at god relasjon med hjemmet var alfa omega å få til. Informant 3 påpekte at «tiden man investerte i foreldresamarbeidet får man tilbake i klasserommet». Informantene reflekterte over tid som mangelvare i møte med samarbeidet. Dette ved å sikre like mange positive som negative samtaler. Informantene var bevisst på å fremme situasjoner og høre foreldrenes tanker for å sikre elevers skolehverdag. Informantene var reflekterte over at de ønsket å ha god dialog i fredstid og sikre et løsningsorientert samarbeid. Samtidig påpekte samtlige informanter at de opplevde elev- og foreldregruppe mer selvsentrerte. Informant 3 poengterte at «en opplever at dette har skjedd i de siste årene og at en ser en økning i at foreldre kanskje ikke har samme tid til barna som tidligere». Dette drøftet Informant 3 om at kunne omhandle en foreldregruppe med dårlig samvittighet over tidspress og manglende tilstedeværelse i hverdagen. «Skolen som arena skulle derfor stilles krav til». Denne holdningen poengterte samtlige informanter at en kunne gjenkjenne hos enkeltelever. Dette omhandlet spesielt elever som ikke klarte å ta den andre parts perspektiv i konfliktsituasjoner.

Da informantene reflekterer om det de oppfatter som en selvsentrert elev- og foreldregruppe er det grunn til å drøfte grunner til dette. Samtlige informanter poengterte at det å investere i foreldresamarbeidet var gull verdt. Samtidig viste informantene til at tid er mangelvare spesielt i forbindelse med kommunikasjon med hjemmet. Informantene påpekte at ved prekære situasjoner ble det alltid ringt. Samtidig poengterte de at de gjerne skulle kunne brukt enda mer tid på det positive. I situasjoner som omhandler elever som hyppig havner i elevkonflikter kan det oppleves krevende å måtte gi gjentagende negativ informasjon til foreldrene. Dette da dialog om negative handlinger kan føre til skuffelse, bekymring og frustrasjon. Informant 3 var bevisst på at ingen skulle få plingvarsel om negative situasjoner eller at foreldre skulle høre om situasjoner fra andre foreldre. Informantene var bevisste på at vi er et lag rundt eleven og skal være løsningsorientert. Informant 2

I situasjoner med utagering og bruk av vold er informantene klar på at det er ulik praksis i forhold til alvorlighetsgrad. Informantene poengterer viktigheten av å kontakte hjemmet for å informere om slike hendelser. Informant 3 forteller at hen har lav terskel for å ringe hjem. Men at tid ofte er mangelvare. Informant 1 påpeker at ved utageringssituasjoner er det viktig at jeg opplyser foreldre om situasjonen.

Jeg snakker med foreldre og starter samtalen med å si at i dag har det skjedd noe jeg ønsker å orientere deg om. Jeg må være varsom i måten jeg uttrykker hva jeg har sett og hørt og hva vi har tenkt å gjøre med det. Dette da vi skal være løsningsorienterte team som vil det beste for barnet. Informant 1

Informant 2 viser til viktigheten av å holde kontakt i fredstid:

Det kan ikke bare bli negative kontekster det ringes om, men når det er alvorlig som bruk av vold må jeg ringe. Jeg har fått tilbakemelding på at det er bra med en balansegang mellom positivt og negativt, og er derfor bevisst på dette. Fremkommer ny informasjon for foreldrene i utviklingssamtalene kan dette bli overveldende

I spørsmål angående hvordan man arbeider med elevkonflikter som oppstår hyppig og gjentakende poengterer informantene det å bruke foreldresamarbeidet. Informant 3 påpeker at:

Det skal ikke bare assosieres negativt at jeg ringer. Men tiden strekker ikke til. Det kjenner man på når situasjoner skjer som man må ringe om derfor prøver jeg å sende positive meldinger også hvis det har skjedd negative hendelser som er ringt om.

Samtlige informanter deler dette synet på foreldresamarbeidet og sender ukebrev for å informere om uken som har gått og kommer. Samtidig opplever samtlige informanter en foreldregruppe som ikke setter seg inn i lærers ståsted og situasjon med store elevgrupper. «Vi gjør så godt vi kan, og det oppleves at noen foreldre ikke forstår elevomfanget. Det oppleves å være noen foreldre som har veldig fokus på sitt barn og enkeltelever som er problem for sitt barn». Informant 2

Informantene poengterer behovet for hyppig dokumentasjon for å vise til handlinger gjort ved konfliktsituasjoner. Informantene opplever at konfliktene som skjer på hjemmebane tas med inn i klassemiljøet. Informantene er enige i at godt samarbeid, informasjon og forståelse med hjemmet forstås viktig for lærers hensiktsmessige praksis og elevenes gode skolemiljø. Informant 2 poengterer:

Det er sjelden foreldre ikke gjenkjenner vår oppfatning av eleven. Slik har vi alle mulighetene til å samhandle om tips og triks og sikre elevenes trygge skolemiljø. I utviklingssamtale er det viktig å poengtere at vi er på lag og at vi skal finne løsninger sammen.

5.2.3 Sosial kompetanse

Informantene forsto sosial kompetanse som et viktig verktøy både for å forebygge og håndtere konflikter på en hensiktsmessig måte. Elevene må lære seg å samhandle og slik sikre vennskap fremfor konflikter. Dette fordrer det informantene poengterer om selvregulering og selvkontroll i møte med situasjoner som eleven opplever som urettferdige. Informantene viser til at innenfor sosial kompetanse er det på småtrinnet fokus på selvregulering og følelshåndtering. Dette da elevene skal kunne forholde seg til skolens sosiale forventninger. Informantene hadde stort fokus på følelser, relasjoner og sosial kompetanse på småtrinnet. Dette da mye av oppstarten i skolen omhandler å tilvenne seg skolen som arena i samhandling med jevnaldrende.

Informantene forteller om at følelser er et stort fokus og det å gjenkjenne ulike følelser. Målet er å sette ord på følelser fremfor vold. Informant 1 jobbet aktivt med det å forstå følelser, empati og problemløsning. Informant 3 viser til bruk av sosiale fortellinger, hvor elevene reflekterer omkring lure valg, tanker, følelser og hvordan man kan være en god venn. Informant 1 viser til bruk av ulike temaer som samarbeid hvor det prates i forkant, underveis og etter ulike øvelser. I tillegg gjennomfører informantene sosiogram årlig for å skaffe seg oversikt over hvilke elever som blir nevnt mindre hyppig enn andre. Samtlige informanter viser til trivselslederprogrammet som et forebyggende tiltak for samtlige elever på alle skoler. Alle informantene har klasseregler. Informantene har sosiale mål i klassen og felles på skolen som tilpasses etter behov. Disse gjennomgås og skal skape refleksjon. Informantene hadde ulike verktøy for å arbeide med sosial kompetanse: «sosiale kompetansemål på timeplanen», «sosiale fortellinger», «Mitt valg fra Lions», og «psykologisk førstehjelp». Samlet sett var de ulike verktøyene ment for å styrke vennskap, selvregulering, emosjoner og sosial kompetanse i lys av et inkluderende klassemiljø. Samtidig påpeker Informant 3 viktigheten av det profesjonelle skjønnet:

Det finnes ikke maler og verktøy med fasit for hvordan man skal tilnærme seg enkeltelever og deres behov for støtte og ytring i konfliktsituasjoner. Som lærer kjenner man elevene sine og har relasjon til dem. Det fordrer at man bruker profesjonelt skjønn i utvelgelse og tilpasning av relevante tilnærminger for å lære bort sosial kompetanse.

Informantene poengterte at de opplever en mer selvsentrert elev- og foreldregruppe. I arbeidet med sosial kompetanse fremmes det at elevene skal lære seg hensiktsmessige strategier, og erfare å regulere seg selv for å imøtekomme fellesskapets krav. Denne kompetansen kan slik forstås krevende å tilnærme seg, og krevende å lære bort hvis elevgruppen ikke er mottakelig

for dette. Informantene opplevde at elevene strevde med å imøtekomme andres perspektiver. Informant 1 erfarte en økning i atferdsproblemer og manglende sosial kompetanse hos mange elever. Samtidig påpekte Informant 1 at barn på småtrinnet er mer impulsive, og den sosiale kompetansen har man ikke fullt ut enda. Derfor må det være et fokusområde i skolen i samarbeid med foreldre.

Viktigheten av arbeidet med sosial kompetanse fremhever Informant 2 med opplevelsen av at elever som hyppig havner i elevkonflikter, er mer selvsentrerte. Dette sier også de andre informantene. Informantene opplever at foreldregrupper ikke forstår elevmangfoldet, og at det ikke bare kan være deres barn i fokus. Informantene ser slik likheter hos foreldre og barn. Informantene viser til skolens dannelsingsmandat har fokus på sosial kompetanse i opplæringen på småtrinnet. I arbeidet med sosial kompetanse på småtrinnet er det fremtredende blant informantene at følelseshåndtering og selvregulering er viktige fokusområder. Elevene skal i klassemiljøet tilpasse seg etter regler, rutiner og hverandre. Informant 1 poengterte at ved «elevkonflikter er det lett at man ser seg selv mer enn man ser andre. Det er vanskelig å ta en annens perspektiv, så da blir det misforståelser og uenigheter.

6. Drøfting av funn

I dette kapittelet vil hovedfunn fra informantenes refleksjoner og erfaringer drøftes i lys av anerkjennelsesteori (se kapittel 2) og studiens kunnskapsgrunnlag (se kapittel 3). Det vil her belyses, med informantenes erfaringer som bakteppe, hvordan en anerkjennende praksis utgjør et nødvendig fundament for relasjonsbygging og hvordan dette kan være avgjørende for å håndtere og forebygge elevkonflikter. Drøftingen vil ha som formål å besvare problemstillingen: *Hvilke erfaringer har lærere i småtrinnet med håndtering og forebygging av konflikter i elevrelasjoner?* Kapittelet vil se nærmere på de tre forskningsspørsmålene: 1) Hvilke refleksjoner og erfaringer har pedagoger rundt egen konflikthåndtering? 2) Hva gjør pedagogene for å forebygge elevkonflikter? 3) Hva er spesielt utfordrende i møte med elevkonflikter?

6.1 Konflikthåndtering og relasjoner

Informantene var bevisst på tilnærming og kommunikasjon i møte med elever i konflikt. Lærere som har elevenes tillit, har påvirkningskraft når konflikter oppstår (Arnesen et al., 2006; Drugli, 2012). Informantene belyser at man ved elevkonflikter møter elever som opplever en form for urett eller misnøye. Dette forstås som at elevene ikke opplever anerkjennelse fra medelever (Honneth, 2008). Informantene poengterte at ved elevkonflikter må lærer hjelpe elever med å løse konflikten og sikre at elevene opplever anerkjennelse for sine behov og ønsker. Samtidig påpekte informantene at elevene skal erfare å se andre parts situasjon, utvikle empati og selvregulering. Dette samsvarer med skolens retningslinjer (Kunnskapsdepartementet, 2017) og tidligere forskning (Ogden, 2022; Spurkeland, 2020).

Relasjoner forstås derfor avgjørende for lærers mulighet til å tilnærme seg hensiktsmessig konflikthåndtering (Spurkeland, 2020). Lærers relasjonskompetanse bidrar til å stimulere vennskap (Spurkeland, 2020). Informant 2 påpekte at relasjonen var avgjørende for om man fikk tilgang til hensiktsmessig håndtering av konflikten. Informanten påpekte at en ikke får tilgang i krigstid hvis en ikke har ervervet tillit i fredstid.

Tillit fungerer som brobyggende enhet ved uenigheter og gjør kommunikasjon mulig (Drugli, 2012; Spurkeland, 2020). Dersom relasjonene er preget av negativitet kan forventinger ved møtepunkt, i forbindelse med konflikter, være negative (Ogden, 2022; Pianta, 2006; Spurkeland, 2020). Informantene poengterer viktigheten av investering av tid da tillit i likhet

med relasjoner fordrer kontinuerlig arbeid. Forskning viser at elever som strevde med tilknytning og relasjoner fikk bedre sosialt utbytte når relasjonen til lærer ble bedre (O'Connor & McCartney, 2007). Relasjonen gir lærer muligheten til å oppdage tilløp av konflikt (Eriksen & Lyng, 2018; Spurkeland & Lysebo, 2021). Elevene på småtrinnet har ifølge Jordet (2020) behov for å være tilknyttet noen og vise tilknytningsatferd for lærere (Bergin & Bergin, 2009). Slik blir det derfor også viktig å forebygge og håndtere konflikter med en tilnærming som ikke skader relasjonene. Ogden (2022) viser til at å bygge relasjon tar tid og bygges på mange måter. Samtidig må en huske at relasjoner er dynamiske og er slik i stadig endring (Drugli, 2012; Klinge, 2021; Spurkeland, 2020). Informant 3 påpekte at elevene skal ha tillit til at man som lærer ikke dveler over konfliktsituasjoner, og er like glad i eleven til tross for uhensiktsmessig atferd. Erfaring med kjærlighet i ansikt- til ansikt relasjoner styrker elevenes selvfølelse (Jordet, 2020, s.228). Dette anerkjenner elevenes opplevelse som likeverdige parter i konflikten (Honneth, 2008).

Informantene poengterte at måten man tilnærmer seg elever i konflikt er viktig. Informantene var opptatt av å fremstå som autentiske, rolige og varme, men ikke minst undrende og nysgjerrige. Dette da informantenes erfaringer tilsa at en slik hensiktsmessig tilnærming ga tilgang til løsningsmuligheter. Ved en negativ tilnærming vil det ekte og menneskelige bli erstattet med noe falskt og sekundært. Slik vil tilnærmingen frarøve elever løsningsmuligheter og mulighet til å ta til seg andre parts opplevelse og perspektiv (Honneth, 2008). Informantenes tilnærming forstås gunstig i lys av «empowerment-prinsippet» og det å myndiggjøre og slik anerkjenne elevenes opplevelser og behov (Amundsen, 2019; Honneth, 2008). Ved å sikre en rolig og undrende tilnærming sikres anerkjennelse av begge parter opplevelse.

Det fremtrer i forskning at lærer skal være bevisst sin rolle som modell i møte med elevkonflikter (Bandura, 1997; Hughes & Chen, 2011). Læreres tilnærming, kommunikasjon holdninger og anerkjennelse påvirker medelevers opplevelse av elever som relasjonelt ettertraktet eller mindre ettertraktet (Hughes et al., 1999; Hughes & Kwok, 2006). Lærer må slik være bevisst egne holdninger og stressnivå i møte med konfliktpartene. Informant 1 påpekte at «mitt stress skal ikke gå ut over elevene». Lærers ukontrollerte følelsesuttrykk kan skape utrygge elever og påvirke relasjoner med forutinntatte holdninger (Honneth, 2008; Pianta, 2006). Dette fordrer at lærer har selvinnsett i møte med hektiske konfliktsituasjoner og er klar over egne følelser, behov, styrker og svakheter og har en god rolleforståelse (Bandura, 1997;

Skoe & Bølstad, 2022). Slik må en reflektere over egne holdninger i møte med elever som havner i gjentakende elevkonflikter.

Faren er en tingliggjørende holdning (Honneth, 2019) og depersonalisering (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Tilnærming og kommunikasjon kan slik påvirke elevers opplevelse av krenkelse, og medelevers holdninger til enkeltelever. Dette er et ansvar lærer må være bevisst. Dette samsvarer med at selve håndteringen av konflikter skal virke forebyggende (Alberti-Espenes et al., 2015). For at læreren skal få løst konflikter må en ha ferdigheter i konfliktløsning og løse konflikter på en vennlig måte (Bråten & Falkum, 2019). Kommunikasjon forstås slik viktig for å sikre en konfliktløsning som fremmer gjenopprettelse av relasjoner (Bråten & Falkum, 2019; Farstad & Odden, 2015).

Informantene var bevisst på å kommunisere med elevene i konflikt på en rolig og undrende måte. Samtlige informanter påpekte at alle parter skulle bli hørt. Informant 2 påpekte viktigheten av å møte elever på deres nivå ved å snakke rolig og ha lange pauser. Informantene stilte undrende spørsmål for at elevene skulle reflektere over situasjonen, komme frem til løsning, og forstå hvordan egne handlinger påvirket konflikten og den andre part. Dette samsvarer med Fiskum og Jacobsen (2021) og overordnet dels (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.10) poengtering om at skolen må jobbe med at elever blir kjent med egne følelser og å håndtere egne konflikter.

Ved å stille undrende, åpne spørsmål ønsket samtlige informanter å høre elevenes tanker og refleksjoner. Ved å aktivt lytte til elevenes refleksjoner får lærer tilgang til det Senge et al. (2013) viser til som slutningsstigen. Modellen sikrer lærers egenrefleksjon ved bevisstheten om at det en vet om konfliktsituasjonen aldri er alt ved situasjonen (Senge et al., 2013). Lærer reflekterer slik rundt situasjonen, elevens subjektive opplevelse og hensiktsmessig håndtering. Valg og veininger kan slik tas ved hensiktsmessig profesjonelt skjønn (Honneth, 2008; Opplæringslova, 1998, §9a-3). Dette fordrer slik informantene poengterer, at man kjenner elevene sine og deres reaksjonsmønstre. Denne kunnskapen fordrer at lærer har investert tid i gode relasjoner.

Ved bruk av undrende kommunikasjon poengterer informantene hva partene var uenige om (Ogden, 2022). Resultatene fra denne studien belyser at det er lov å være uenig, men måten vi er uenige, ved å bli avvisende eller være konfronterende, ikke er greit (Bråten & Falkum, 2019; Skoe & Bølstad, 2022). Dette samsvarer med bruk av hensiktsmessig kommunikasjon

(Whittington & Richter, 2005) og kommunikasjon som verktøy og prosess (Bråten & Falkum, 2019). Informantenes erfaringer påpekte at elevene selv skal finne løsninger, og forstå hva som gjør den andre part såret eller krenket. Dette må lærer hjelpe elevene med ved å modellere i praksis (jf. Honneth, 2008). Dette samsvarer med å se en annens perspektiv ved sosial kompetanse, følelsesfokusert tilnærming (Fallmyr, 2020) og lærers emosjonssosialisering (Morris et al., 2011).

Informant 1 viste til at i møte med elever i konflikt er det viktig at elevene får hjelp til å regulere emosjoner, og at lærer anerkjenner elevens situasjon ved å relatere og slik få mulighet til å reflektere over konfliktsituasjonen utvikling. Slik viser informanten seg autoritativ med emosjonell støtte (Federici & Skaalvik, 2015; Drugli, 2012; Nordahl et al., 2005; Spurkeland, 2020). Når lærer viser emosjonell støtte og omsorg opplever elevene tilknytning ved at lærer viser dem respekt og ta deres perspektiver og opplevelser på alvor (Federici & Skaalvik, 2015; Klinge, 2021; Spurkeland, 2020). Informant 3 viste til at elevene ikke skulle grue seg eller være redd i møte med lærer for å «få huden full av kjeft». De skal erfare å få opplevelser anerkjent og verdsatt. Dette anerkjenner elevenes opplevelse som likeverdige parter i konflikten (Honneth, 2008). Dette samsvarer med Ogdens (2022) påpeking om at en skal reflektere med elevene, ikke konfrontere.

En undrende tilnærming fordrer at elevene er mottakelige for en samtale og at relasjonen er god (Elvèn, 2017; Fallmyr, 2020; Fiskum & Jacobsen, 2021). Konflikter kan oppleves som krenkende eller truende for involverte parter, og en eskalerende konflikt må stanses av lærer gjennom avledning, fysisk avstand, humor, varme og omsorg (Alberti-Espenes et al., 2015; Liodden & Pedersen, 2020). Informant 2 påpekte viktigheten av å være der elevene er. Bruk av non-verbal kommunikasjon som blikkontakt og kroppsspråk fremmer en autoritativ tilstedeværende lærer, som ser elevene og kan få elever til å føle seg sett (Kouin, 1970; Nordahl et al., 2005; Ogden, 2022). Informant 1 poengterte at hen brukte non-verbal kommunikasjon som tydelig blikkontakt og tydelig kroppsspråk for å vise tilstedeværelse for enkeltelever i forståelse av begynnende konflikt. Slik påpeking kan gi opplevelse av og bli sett og anerkjent (Fallmyr, 2020, s.18; Honneth, 2008). Elever i konflikt vil ofte signalisere sinne, frustrasjon og vise andre faresignaler. Lærer må reflektere over egen tilnærming til situasjonen og hvordan man skal avlede og eventuelt hente hjelp (Ogden, 2022; Fallmyr, 2020). Er konfliktløsningens tilnærming og kommunikasjon anerkjennende for alle parter, kan løsningen føre til personlig utvikling, endring og vennskap (Farstad & Odden, 2015; Honneth, 2019).

Skolen skal tilrettelegge for gode mellommenneskelige relasjoner og arbeide systematisk med det sosiale miljøet i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017 s.14; NOU 2015:8) Jordet (2020) viser til at det er ved et anerkjennende skolemiljø elevers iboende potensiale kan realiseres (Honneth, 2008). Marchand og Skinners forskning (2007) viste at elever som opplever et støttende psykososialt miljø har mer ansvarlig atferd, er søkende mot lærer og havner sjeldnere i konflikt. Opplever elever at de blir imøtekommet og ivaretatt vil de videreutvikle evne til å ivareta andre (Ogden, 2022 Klinge, 2021; Spurkeland 2020; Honneth, 2008). Dette omhandler at lærere som betydningsfulle voksne, er rollemodeller for egen og elevenes atferd, regulering og følelser. Dette ved å undervise om emosjoner og bevisst snakke om følelser med elevene (Morris et al., 2007; Pianta et al., 2009). Dette var samtlige informanter bevisste på.

6.2 Forebygging gjennom anerkjennelse

Honneths (2008) teori belyser viktigheten av at elever opplever anerkjennelse ved kjærlighet, rettigheter og sosial verdsetting fra medelever, så vel som lærere. Dette for å sikre utvikling av selvtillit, selvspekt og selvverd (Honneth, 2008). Jordet (2020) poengterte at elever etterstreber anerkjennelse og tilhørighet blant jevnaldrende. Det er lærers oppgave å sikre et inkluderende klassemiljø som ivaretar alle parter (NOU 2015:8). Skal barn og unge anerkjenne hverandre må de først bli anerkjent av voksne (Honneth, 2008; Ogden, 2022). Muligheten til det Honneth (2008) omtaler som *det gode liv* må forstås i forhold til individets sosiale og relasjonelle omgivelser. Interaksjonserfaringer med andre er med på å påvirke menneskers vei til å nå sitt iboende potensiale (Honneth, 2008). Lærere må slik være bevisst sin rolle i å anerkjenne elevers behov.

Et hovedresultat fra denne studien er viktigheten av å jobbe med relasjoner. Det er som Christie (1977) sier muligheter for å bli bedre kjent når det oppstår konflikter. Samtlige informanter poengterte viktigheten av å arbeide kontinuerlig med relasjoner og klassemiljø. Dette kan forstås som en anerkjennende praksis i møte med elevenes individuelle og relasjonelle behov. Lærer råder ikke over alle faktorer som påvirker relasjonen, men råder over eget bidrag (Klinge, 2021). Derfor er det viktig at elever ikke opplever ettergivende, bagatelliserende lærere, men lærere som løser konflikter på en anerkjennende og hensiktsmessig måte (Farstad & Odden, 2015; Honneth, 2019; Nordahl, et. al 2005). For å anerkjenne elever i konflikt, holder det ikke å anerkjenne hva konflikten omhandler, en må også sikre anerkjennelse for hvordan partene har opplevd konflikten. Informantene viste til at de arbeidet med følelser for å hjelpe elever til å

sette ord på egen opplevelse, og slik erverve verktøy til å håndtere egne fremtidige konflikter (Fallmyr, 2020, Skoe & Bølstad, 2022). Dette fordrer at motpart er åpen for å høre og anerkjenne den andre partens opplevelser og behov.

Informantene viste til situasjoner hvor det gjerne kan oppstå elevkonflikter. Informant 2 poengterte at noen elever ser en at havner hyppigere i elevkonflikter enn andre. En skal ifølge Honneth (2008) være bevisst holdninger og tilnærminger en ubevisst har til enkeltelever som hyppig havner i konflikt kontra elever som sjeldnere havner i konflikt. Slik må lærer være bevisst egen rolle. Her er det viktig å ta elevens subjektive opplevelse til etterretning. Faren er det Honneth (2019) omtaler som tingliggjøring, som er en form for anerkjennelsesglemsel. Erstattes lærers åpenhet, undrende tilnærming og gode humør med frustrasjon, stress og uhensiktsmessig håndtering kan resultatet være at en som pedagog frarøver elever muligheten til å ta en annen persons perspektiv (Honneth, 2019; Fallmyr, 2020; Webster-Stratton, 2018). Mangel på dette kan føre til at man skaper seg et bilde av *syndebukker* uten at man tilstreber seg nok informasjon om de faktiske hendelsene i en konflikt.

Hvis elevkonflikter blir gjentakende, kan lærers håndtering i lys av tidspress bli påvirket og en kan risikere å tingliggjøre elevene (Honneth, 2019). Bergin og Bergin (2009) viser til at elever som strever sosialt er mer utsatt for å utvikle negative relasjoner til lærere og slik erfare kjeft, irettesettelse og ulike former for emosjonell avvisning (Befring, 2019; Honneth, 2019). Eleven blir slik bevisst på at behovet om anerkjennelse ikke imøtekommes av lærer. Resultatet blir krenkelse av elevens anerkjennelsesbehov. Dette resulterer i kamp om anerkjennelse (Honneth, 2008). Dette ved at eleven tilnærmer seg andre arenaer for å oppnå illegitim anerkjennelse, som kan resultere i nye konflikter. Lærers unnvikelse av å anerkjenne elevens behov kan slik gi konsekvenser for relasjonen mellom lærer-elev og elev-elev. (Honneth, 2019; Jordet, 2020). Pedagogens anerkjennende tilnærming i konfliktsituasjonen forstås derfor avgjørende for å sikre anerkjennelse av behov. Samtidig viser Jordet (2020) til at det er muligheter for å stimulere elevenes selvrefleksivitet i møte med sin subjektive erfaring. Slik kan man jobbe aktivt med sosial kompetanse.

Alle informantene var samstemte i at elever som ikke har fått anerkjent behov om å løse konflikter ikke er mottagelig for faglig læring (Spurkeland & Lysebo, 2021). Dette samsvarer med Pianta et al. (2009) og Nordenbo et al. (2008) forskning. For å sikre at enkeltelever opplever at pedagogen anerkjenner deres behov viste Informant 1 og 3 til det Kouin (1970) omtaler som simultankapasitet. Dette ved at lærer aktivt og kontinuerlig overlapper mellom

nærhet og kontroll gjennom blikk, enkel berøring og tilstedeværelse. Slik jobber informantene aktivt med å anerkjenne enkeltelevens tilhørighet, og opplevelse av anerkjennelse i klassefellesskapet (Fallmyr, 2020; Fiskum & Jacobsen, 2021). Dette belyser lærerens avgjørende vektlegging av emosjonell støtte i form av omsorg og respekt ved å anerkjenne elevenes behov (Federici & Skaalvik, 2015).

Informant 2 påpeker at man ved gode relasjoner til elevene vil kjenne deres robusthet i konfliktsituasjoner, og at en ofte kan vite hvor man skal trykke for å få frem enighet og selvrefleksjon rundt konflikten. På den andre siden påpeker informanten at man ikke kjenner elevene på første trinn godt nok tidlig i skoleåret. Elevene må derfor erfare og møte voksenpersoner som anerkjenner elevene ved å gi kjærlighet, rettigheter og sikre sosial verdsetting blant medelever, så vel som lærer (Honneth, 2008; Jordet, 2020).

Forskning viste at det var sammenheng mellom elever som strevde faglig og sosialt på skolen (Helleland et al., 2019; Spurkeland & Lysebo, 2021). Informantene poengterte viktigheten av å investere tid i relasjoner og aktivt bruke læringsarenaer som fremmer anerkjennende interaksjonserfaringer. Informantene var samstemte i at uteskole var en slik arena. Her fikk man observere elevene i lek og samarbeid, og elevene fikk oppleve hverandre på andre måter enn i klasseromssituasjoner (Fiskum & Jacobsen, 2012). Jordet (2020) viser til at barn må forstås meningsøkende, intensjonale, utforskende og skapende i sin natur, og de må møtes med muligheter og rettigheter. At lærer tilrettelegger for at elever opplever sosial verdsetting ved mestringsopplevelser på andre læringsarenaer, forstås gunstig for elevenes sosiale utvikling (Dahl, 2016). Ved å mestre og erfare anerkjennelse kan eleven få grunnlag for bevisstheten av egen selvverd og deltaker i samfunnsmessig offentlighet. Dette samsvarer med Befrings (2019) problembegrensende forebygging hvor enkeltelever opplever tilhørighet og positive erfaringer i skolehverdagen. Informant 2 var opptatt av at uteskole brøyt med tradisjonell skolehverdag, og var et godt avbrekk til elever som strevde med å tilpasse seg skolen som sosialt fellesskap.

Når gjensidig intersubjektiv anerkjennelse fordrer likeverd og likestilling, samt at anerkjennelse skal komme av fri vilje, må en være bevisst på hvordan en eventuell asymmetrisk elev- elev relasjon kan vanskeliggjøre gjensidig anerkjennelse (Honneth, 2008). En må blant annet akseptere at ulikheter i posisjon kan gi partene ulike opplevelser av virkeligheten, og ulike interesser som ikke lar seg forene. Ulikheter i posisjon, erfaring og kunnskap bidrar til å gjøre forståelsen av den andre parts perspektiver og motiver, utfordrende. Dette kan føre til at misforståelser lett oppstår og gi grobunn for konflikter.

Lærer som anerkjennende rolle må derfor sikre en hermeneutisk diskurs hvor en til stadig analyserer anerkjennelsesbetingelser kontinuerlig, for å sikre elevers like muligheter for anerkjennelse av behov. Dette fordrer at lærer har relasjon til elevene og kunnskap om hvilke behov elevene kan ha. Informantene viste til at flere elever har behov for å rase fra seg og regulere emosjonelt før en kan sette ord på behov eller opplevelse av konfliktsituasjon. Denne anerkjennende rollen må lærer være bevisst. Samtidig må en reflektere rundt elevenes legitime og illegitime krav om anerkjennelse i løpet av skoledagen. Dette fordrer at lærers tilnærming, kommunikasjon, og relasjon til eleven gir lærer god nok kunnskap om situasjoner, slik at hensiktsmessige valg og veininger blir forstått fra sitt profesjonelle skjønn (Kunnskapsdepartementet, 2017; Stormont et.al., 2013).

Her må lærer reflektere kritisk og gjennomføre moralske og etiske valg i lys av krevende, hektiske og stressende konfliktsituasjoner. Dette må forstås i sammenheng med at en skal få forståelse med elevenes subjektive erfaring (Honneth, 2008; Opplæringslova, §9a) og slik sikre en anerkjennende løsning. Elevene skal anerkjenne hverandres behov og opplevelse av konflikten. Det er samtidig viktig å være klar over at det er partene i konflikten som selv kan bekrefte om løsningen anerkjenner partenes behov (Christie, 1997; Farstad & Odden, 2015). Samtidig poengterer Informant 3 at når konflikter er snakket om så må en også se fremover og ikke dvele over situasjoner som har skjedd, så sant dette er løst.

6.2.1 Hjem-skole-samarbeidet

Et godt hjem-skole samarbeid forstås ved forskning og funn som avgjørende for elevers sosiale og faglige utvikling (Nordahl, 2015). Samtlige informanter poengterte at det å investere i foreldresamarbeidet var gull verdt. Det å få til gode relasjoner med hjemmet forstås avgjørende å få til, da samarbeid forstås som en av de viktigste forutsetningene for å lykkes i å ivareta elever som strever i det sosiale fellesskapet (Sanmøy, 2015).

Informant 3 poengterte at tiden en investerte i foreldresamarbeidet fikk en tilbake i klasserommet. Dette belyser den sirkulært gjensidige relasjonen (Ekornes, 2018; Fugerri;2011). Slik vil lærers gode relasjoner til elever sikre gode relasjoner til hjemmet. På denne måten vil en få tilgang og kunnskap for å forebygge og håndtere konfliktsituasjoner som ivaretar elevers behov. Foreldrerelasjonen kan fungere som forebyggende støtte ved dialog om hensiktsmessig tilnærming til eleven, og tips for å imøtekomme elevers emosjonelle behov når elever handler

i affekt (Fallmyr, 2020; Nordahl, 2015). Informantene påpekte at de ønsket å ha god dialog i fredstid og sikre et løsningsorientert samarbeid.

Samtidig viste informantene til at tid er mangelvare spesielt i forbindelse med kommunikasjon med hjemmet. Informantene poengterte at i prekære konfliktsituasjoner ble det alltid ringt. Informantene påpekte ønsket om å kunne ha nok tid til å belyse også de positive situasjonene. Informantene var i forbindelse med konfliktsituasjoner bevisst på å opplyse og informere foreldre og lytte til foreldrenes tanker. I situasjoner som omhandler elever som hyppig havner i elevkonflikter kan det oppleves krevende å måtte gi gjentagende negativ informasjon til foreldrene. Dette da dialog om negative handlinger kan føre til skuffelse, bekymring og frustrasjon. Informant 3 var bevisst på at ingen skulle få plingvarsel om negative situasjoner, eller at foreldre skulle høre om situasjoner fra andre foreldre. Informantene var bevisste på at vi er et lag rundt eleven og skal være løsningsorientert. Foreldre ble derfor alltid kontaktet. Informantene sendte felles mail for å sikre kommunikasjon og informasjon i løpet av uka. Informant 3 var bevisst på å også sende positive meldinger ved konfliktsituasjoner.

På den andre siden påpekte samtlige informanter at de opplevde en mer selvsentrert elev- og foreldregruppe. Dette mente Informant 3 kunne skyldes en foreldregruppe med dårlig samvittighet over tidspress og manglende tilstedeværelse i hverdagen. Informantene opplevde at foreldregrupper ikke forsto lærernes ståsted og situasjon med store elevgrupper. Denne holdningen poengterte informantene at en kunne gjenkjenne hos elevene. Dette omhandlet spesielt elever som ikke klarte å ta en annens perspektiv i konfliktsituasjoner. Informant 2 påpekte at foreldre oppleves å ha veldig fokus på sitt barn og enkeltelever som problem for deres barn. Lightfoot (2004) påpeker viktigheten av at lærere ikke har negative holdninger til foreldre. Lærer må være bevisst på at elevenes konfliktsituasjoner ikke er noe foreldrenes er skyld i (Lightfoot, 2004).

Situasjoner som omhandler elevkonflikt og elevs utfordringer i møte med sosiale felleskap tolkes her emosjonelt for foreldrene. En skal ifølge Lightfoot (2004) ta utgangspunkt i at foreldre vil barnets beste. Lærer må derfor ta hensyn til at foreldregrupper er ulike og vil ha ulike behov ved samarbeidet. I tillegg kan foreldre ha holdninger og erfaringer til skolen (Lightfoot, 2004). Opplevelsen av selvsentrerte foreldregrupper kan drøftes om gjenspeiler lærers krevende jobbhverdag. Informantene reflekterte over manglende tid i kommunikasjonsarbeidet med foreldre. Et hjem-skole samarbeide som stiller krav for sitt barn kan en reflektere om oppleves overveldende og krevende for lærer i balanse med store

elevmangfold. Informant 2 fremhevet opplevelsen av at elever som hyppig havner i elevkonflikt også er mer selvsentrerte. Hvis samtlige samarbeidsmøter om enkeltelevers gjentagende konflikt imøtekommes av foreldres holdninger om at andre enkeltelever er et problem for eleven, kan samarbeidet forstås krevende og lite løsningsorientert. Lærer må sikre eget løsningsorientert bidra (Klinge, 2021), samtidig plikter begge parter å være delaktige (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.18; Nordahl, 2015).

Stormont (et. al., 2013) poengterte at hjem-skole samarbeid i mange tilfeller fungerer dårligst for de elevene som har størst behov for et godt samarbeid. Samarbeidet skal støtte, oppmuntre og motivere elevene til utvikling og endring (Nordahl, 2015). Dette kan forstås utfordrende for lærer hvis elev og foreldregruppe ikke er mottakelig for endringer som omhandler en selv. Hensiktsmessig kommunikasjon i samarbeidet forstås derfor avgjørende. Nordahl (2015) påpeker at alle individer i samarbeidet skal verdsettes, gis innflytelse og medbestemmelse. Lærer kan slik bruke en undrende tilnærming til foreldrenes opplevelse og etterspørre foreldrenes refleksjoner og løsningsforslag. Slik unngår man å unnvike informasjon i samarbeidet (Ekornes, 2018). Løsningsorientert kommunikasjon påpekte informant 1 var viktig for å forsikre foreldre om at vi vil det beste for barnet (Bråten & Falkum, 2019). Denne forståelsen hadde samtlige informanter.

Det er skolen som skal tilpasse seg og være fleksibel for å få til samarbeidet (LaRocque, et al., 2011; Kunnskapsdepartementet, 2017, s18). En skal være bevisst å jobbe aktivt med å sikre et godt foreldresamarbeid da resultatet av et dårlig samarbeid kan medføre negativ relasjonell gjensidighet som påvirker lærers, elevers og forelders holdninger og handlinger. Slik kan de negative relasjonene resultere i emosjonell slitasje for læreren og «depersonalisering» i møte med elever og foreldre (Skaalvik & Skaalvik, 2010; Spurkeland, 2018).

En kan slik reflektere om det ligger et kommunikasjonsproblem til grunn for informantenes opplevelse av selvsentrerte elev og foreldregruppe. Dette påpeker de selv. Samtidig skal det påpekes at læreryrket oppleves psykisk belastende og utfordrende ved tidsmangel, mange arbeidsroller og stort elevmangfold (Eriksen & Lyng, 2018; Rønning & Vikan, 2001; Skaalvik & Skaalvik, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2012). Informantene belyste viktigheten av å bruke lærerfellesskapet og drøfte situasjoner og tanker. Ekornes (2018) belyste at holdningen en som lærer har i møte med samarbeidet er viktig å være klar over. Anerkjenner man den relasjonelle gjensidigheten og slik de komplekse interaksjonene fremfor individfokus, sikrer man et løsningsorientert samarbeid (Fruggeri, 2011). Det forstås avgjørende å forstå elevers atferd og

samhandling på bakgrunn av et mangfold av sosiale og kontekstuelle betingelser, og ikke bare et uttrykk for individuelle faktorer og forutsetninger. Derfor må lærer aktivt fremme et løsningsorientert hjem-skole-samarbeidet for elevers sosiale utvikling.

6.2.2 Sosial kompetanse

Informantene jobbet kontinuerlig med sosial kompetanse på småtrinnet. Informantene påpekte at arbeid med og undervisning om sosial kompetanse var viktige verktøy for å kunne forebygge og håndtere konflikter på en hensiktsmessig måte. Dette samsvarer med Sandys forskning (2006) som påpekte at elevers tilnærming av sosial kompetanse var avgjørende for utviklingen av konflikthåndteringskompetanse. Utvikling av sosial kompetanse kan skje gjennom erfaring, trening og opplæring. Denne kompetansen forstås avgjørende for elevenes psykiske helse og utvikling (Ogden, 2022; Fallmyr, 2020; Fiskum Jacobsen, 2021). Sosial kompetanse omhandler hensiktsmessig samspill mellom følelser, tanker og handlinger i sosiale situasjoner. Dette var områder informantene jobbet kontinuerlig med.

Elevers evne til å etablere vennskap henger sammen med elevers sosiale kompetanse (Webster-Stratton, 2018). I møte med uunngåelige konfliktsituasjoner forstås det avgjørende at elever regulerer og bruker hensiktsmessig selvkontroll, empati og selvhevdelse i møte med jevnaldrende. Elever i 6 årsalderen har lav emosjonell kognitiv modenhet (Fiskum & Jacobsen, 2021) Informantene refererte til elevmangfoldets ulike modningsforhold. Informant 1 påpekte at elevers sosiale kompetanse ikke er ferdigutviklet enda. Derfor forstås elever impulsive og kan slik handle i affekt i konfliktsituasjoner (Fiskum & Jacobsen, 2021). Samtidig opplevde informant 1 en økende andel av elever med atferdsproblemer og manglende sosial kompetanse. Informantene var samstemte i at de opplevde en mer selvsentrert forelder og elevgruppe. Dette påpeker behovet for å jobbe kontinuerlig med sosial kompetanse, selvregulering og selvkontroll for å sikre forebygging gjennom anerkjennelse.

Følelser var et stort fokus blant informantene i arbeidet på småtrinnet. Spesielt å gjenkjenne ulike følelser. Lòpez-Pèrez og Pacalla (2021) viser i sin forskning at elever på småtrinnet kan ha manglende kompetanse i å gjenkjenne følelser hos andre. Elvèn (2017) poengterte at elever mangler ord for emosjoner. Det å forstå følelser hos seg selv og andre er grunnleggende utgangspunkt for sosiale relasjoner. Sosial kompetanse skal sikre at elever kan sette seg inn i medelevers tanker, erfaringer og følelser. Denne kompetansen refererer Ogden (2022) til som forutsetning for vennskap, sosial mestring og sosial akseptering. Undervisning i sosial

kompetanse og metallisering forstås slik viktig for dannelse (Kunnskapsdepartementet, 2017; Meld.St. 28 (2015-2016); Ogden, 2022; Spurkeland, 2020). Slik forstås informantenes prioritering forebyggende ved å sikre anerkjennelse og kunnskap om emosjoner.

Følelseshåndtering og selvregulering er viktige fokusområder for informantene. Befring (2019) belyser at målet er at elever kan sette ord på følelser fremfor bruk av vold. Informant 1 poengterte at ved elevkonflikter er «det lett at man ser seg selv mer enn man ser andre. Det er vanskelig å ta en annens perspektiv, så da blir det lett misforståelser og uenigheter». Ved uenigheter og misforståelser påpeker Fallmyr (2020) at elevers kognitive emosjonskontroll er utslagsgivende for atferd ved opplevelse av frustrasjon, engstelse, depresjon og sinne. Informantene belyste at elevene trenger støtte til å regulere emosjonsuttrykk i konfliktsituasjoner for å kunne ha hensiktsmessig konflikthåndtering som sikre gjenopprettende relasjoner.

Informantene og forskning er samstemte om at elever må få kunnskap til å håndtere motgang og følelseshåndtering i møte med uunngåelige konflikter (Befring, 2019; Fallmyr,2020; Ogden,2022). Ludvigsen-utvalget understrekte den langsiktige betydningen av sosiale og emosjonelle ferdigheter for elevenes psykososiale utvikling og fremtidsperspektiver. Slik må skolen aktivt jobbe med sosial og emosjonell kompetanse (jf. Heckman & Kautz, 2013; Kunnskapsdepartementet, 2017; Meld. St. 6 (2019-2020); NOU:2015:18). Dette da mye av oppstarten i skolen omhandler å tilvenne seg skolen som sosial arena (Dahl, 2016).

Befring (2019) viser til arbeid med sosial kompetanse som livsmestrende kompetanse. Dette er kompetanse elever skal erverve for å sikre unngåelige livssituasjoner som konflikt og uvennskap. Dette for å påvirke utviklingen av elevenes selvregulering og selvkontroll i møte med situasjoner som eleven opplever som urettferdige. Det omhandler å sette andres behov fremfor sine egne uten at konsekvensen er konflikt. Dette omfatter det Ogden (2022) omtaler som evne til å tilpasse respons. Lærer man elevene gunstige avspenningsmetoder for å avregulere spenningsnivå i konfliktfylte og opphetede situasjoner gir man slik sikre elever verktøy til å lettere håndtere emosjoner og handle rasjonelt (Fiskum & Jacobsen, 2021).

Forskning viser at utvikling av emosjonell og sosial kompetanse skjer gjennom emosjonssosialisering (Morris et al., 2007). Dette omhandler at betydningsfulle voksne som lærere, er rollemodeller for egne følelsesuttrykk, regulering og reaksjon på barns følelser. I tillegg skal en bevisst lære bort og snakke om følelser med barn (Morris et al., 2007).

Informantene brukte ulike verktøy for å arbeide med sosial kompetanse. Dette var «sosialt kompetansemål på timeplanen», «sosiale fortellinger», «Mitt valg fra Lions», og «psykologisk førstehjelp». Verktøyene tar for seg tematikk som samsvarer med Fiskum og Jacobsens (2021) fokus på å snakke om følelser og situasjoner (2019). Slik var de ulike verktøyene ment for å styrke vennskap, selvregulering, emosjonell og sosial kompetanse i lys av et inkluderende klassemiljø.

Samtidig påpekte Informant 3 viktigheten av at det i arbeidet med sosial kompetanse ikke finnes maler som påpeker den mest hensiktsfulle opplæring av sosiale og emosjonell kompetanse i skolehverdagen. Informanten påpeker at som lærer skal du ha sikret relasjoner og kjenne elevene for å forstå hensiktsfulle prioriteringer i valg av sosial og emosjonell undervisning. Det fordrer at man bruker et profesjonelt skjønn i utvelgelse og tilpasning av relevante tilnærminger til å lære bort sosial kompetanse. Dette samsvarer med Gresham og Elliot (2008) poengterte at det er mange tilnærminger for å jobbe med sosial kompetanse, men det er til syvende og sist er den voksne i skolen som fungerer som veileder og modell for elevene (Bandura, 1977; Honneth, 2008). Lærere kan slik være viktigere for elevenes sosiale utvikling enn faglige (Jennings & DiPrete, 2010). Jennings & DiPrete (2010) funn viste at læreres gode rutiner i arbeidet med sosial læring førte til 25% bedre faglig utbytte.

Som lærer må en sikre elevene kompetanse, selvregulering og selvkontroll i møte med konflikter. Informantene påpekte at ved konflikter er det ikke farlig å være uenig, men det er måten vi er uenig vi må være bevisst. Vi må lære hvordan man oppfører seg uenig (Falkum & Bråten, 2019; Skoe & Bølstad, 2022). Den sosiale kompetansen må være funksjonell. Alberti-Espenes et al. (2015) belyste at det ikke nødvendigvis er en bevisst krenkende handling for elevenes subjektive opplevelse av konfliktsituasjoner. Det er slik viktig at man lærer elever oppmerksomhetsregulering ved å være tolerante for provokasjoner og ignorere det uviktige (Ogden, 2022). Samtidig må elevene lære å sette seg inn i medelevers situasjon og anerkjenne medelevers opplevde unnvikelse av anerkjennelse (Honneth, 2008).

Informantene opplevde at elevene strevde med å imøtekomme andres perspektiver. Empatisk innlevelse i den andres opplevelse av krenkelse og sårbarhet er ifølge Spurkeland og Lysebo (2021) den eneste effektive måten å hindre mobbing og krenkelse på. Dårlig samvittighet er en følge av slik emosjonell utvikling og den gir en rask selvjusterende respons. Ved å gi elevene emosjonell bevissthet og utvikle sosial kompetanse viser Spurkeland og Lysebo (2021) at man sikrer at elever får kjennskap til disse indre empatiske alarmklokkene. Lærer elever gunstige

metoder for å avregulere eget spenningsnivå i opphetede situasjoner kan eleven lettere håndtere konfliktfylte situasjoner og handle rasjonelt (Fiskum & Jacobsen, 2021).

Selvregulering handler om impuls kontroll, utholdenhet i møte med motgang, viljestyrke og å motstå fristelser (Grøndahl, 2015). Det omhandler å tenke før vi handler. Informantene fungerer slik som modeller ved konfliktsituasjoner. Samtlige informanter var opptatt av å fremstå rolig og undrende til situasjonen og slik opptatt av at begge parter skulle bli hørt. En slik tilnærming anerkjenner elevenes behov og fremmer elevens forståelse av den andre parts opplevelse av konflikten. Slik får elever muligheter til å samarbeide og bli bevisst empati for den andre part (Meld. St.6 (2019-2020), s .28). Dette fordrer at lærer har relasjon til elevene og at elevene har tillit til lærer som modell lærer. Lærers bevissthet om rolig tilnærming til konfliktsituasjoner kan støtte elevens selvregulering i situasjoner hvor elever strever med emosjonell regulering. Samtidig må lærere på småtrinnet være bevisst at utvikling av sosial kompetanse, vennskap og positive relasjoner tar tid (Ogden,2022). Slik forstås informantens prioritering av sosial kompetanse som nødvendig og forebyggende ved å anerkjenne elevens emosjonsutvikling og sikre kontinuerlig arbeid. I tillegg må lærere ha toleranse for elevens emosjonelle modningsnivå. Slik kan elevens opplevelse av lærer som modell lærer og hyppige emosjonslæring bidra til å styrke elevens sosiale, så vell som faglige.

6.3 Lærerens utfordringer

6.3.1 Tid

Ogden (2022) viser til at lærerens hverdag er preget av å skulle balansere enkeltelevers atferd samtidig som man skal ta hensyn til resterende elever. Tidsperspektivet er et gjentakende poeng fra informantene. Tid er mangelvare og krevende for informantens konflikthåndterings praksis (Alberti-Espenes et al., 2015). Det å anerkjenne mange elevens behov opplevdes krevende, noe Ogden (2022) poengterer at belyser lærerens komplekse yrkesutøvelse. Når det i Aamodt og Næsheim (2019) sin forskning kommer frem at det er vanligere å forsvinne fra læreryrket enn å komme tilbake, er det grunn til å reflektere over informantens forståelse av tid som mangelvare. I situasjoner hvor det har oppstått konflikter svarer samtlige informanter at det handler om å bruke tid. Informant 1 og 3 viste til dette ved at elevene skal ha tillit til at lærerne tar tak i det, og om hen ikke hadde tid på det aktuelle tidspunktet skulle det tas opp som en del

av elevsamtalen. Dette fordret slik informanten sa at elevene hadde tillit og at relasjonen var god (Drugli, 2012; Klinge, 2021. Spurkeland, 2020).

Samtlige av informantene var enige i at lærertetthet var viktig for å sikre elever i konflikt og resterende elever. En lærer kan ifølge Informant 3 ikke forlate elever på småtrinnet, dette da det erfaringsmessig resulterer til nye elevkonflikter. For å løse konflikter måtte lærer få tak i en annen lærer som stedfortreder i klasserommet. Erfaringsmessig kan små konflikter slik koke bort på grunn av tidsmangel. Dette da lærerens hverdag er preget av mange situasjoner som må håndteres. Det kan fort bli brannslukking (Roland, 2015). Dette påpekte informantene at ikke er gunstig.

Elevkonflikter omhandler konflikter med ulik handling og situasjon. Det er derfor ulike elevkonflikter en møter. Informantene påpekte at elevkonflikter skjedde i situasjoner som ofte ikke var lærerstyrt. Overgangssituasjoner og inn og ut fra friminutt ble nevnt. Utfordringen da var at man ikke vet alt om situasjonen og gjerne ikke får tak i denne informasjonen, hvis elevene ikke er mottakelige for å snakke om situasjonen. Informantene viste til lærerfellesskapet og det å sikre felles forståelse, håndtering og løsning i møte med elever og informere hverandre.

I konfliktsituasjoner opplever elever en form for urett eller manglende anerkjennelse på behov. Slik blir en motivert til kamp (Honneth, 2008). Elevenes følelser vil derfor være preget av situasjonen. Fiskum og Jacobsen (2021) poengterer at det er lønnsomt at elever får bruke tid til å få avspenning og redusert følelser før man kommuniserer med dem og situasjoner og emosjoner. Noen elever trenger slik tid og ro. Dette påpekte samtlige informanter. Lærere må i slike situasjoner anerkjenne elevens behov for tid, og samtidig ta for seg resten av elevene. Informantene var opptatt av å bruke undrende tilnærmingen til å få elevene til å reflektere over hvor eller hva medeleven opplevde som ugreit og startet konfliktsituasjonen. Enkelte elever som ikke vil erkjenne eller kommunisere med lærer ved konfliktløsning, må man bruke tid på. Dette viste Informant 3 til. I mange tilfeller kan elever unngå og svare, ikke ønske å fortelle eller ha ulik opplevelse av situasjonen. Informantene poengterte utfordringen med å ha tid til å løse hele konflikten og veiningen i hvor mye tid en skal sette av for å løse konfliktene.

Det å være til stede, avgrense og avklare konflikter er krevende (Alberti-Espenes et al., 2015; Farstad & Odden, 2015; Roland, 2015). Konflikten er elevenes eiendom og bare de vet når den er løst (Christie, 1977). Det å komme med forslag til uhensiktsmessige løsninger eller beskjeder kan slik gjøre vondt verre. Riktig tilnærming forstås slik tidkrevende. Tidkrevende konflikter

kan i stressende situasjoner føre til brannslukking istedenfor konflikthåndtering som kan fungere forebyggende (Roland, 2015). Informant 1 poengterer «Mitt stress skal ikke gå utover eleven. Det er viktig å ha i mente at man har med barn å gjøre». Dette samsvarer med argumentene til Fiskum og Jacobsen (2021) om at elevenes kognisjon ikke er tilstrekkelig utviklet. Informantene påpekte at konfliktløsning var avgjørende å prioritere da det kunne gi grobunn for nye konflikter på grunn av opplevelse av misnøye. Dette samsvarer med Honneths (2008) påpeking om at elevers opplevelse av krenkelse fører til avvik fra ønsket standard.

Informantene reflekterte over tid som mangelvare i møte med skole-hjem samarbeidet. Dette ved å sikre like mange positive som negative samtaler. I tillegg poengterte samtlige informanter at de opplevde elever på småtrinnet i en selvsentrert fase. Informantene poengterte at de har sett tendenser til mer selvsentrerte elever og foreldre i nåtid. Derfor er informantene opptatt av at elever skal oppleve at vilje ikke alltid kan få hjemmomslag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.10). Som lærer kan en ikke bruke altfor mye tid til å dvele på ting. Er ikke eleven mottakelig for å prate, så skal en ikke tvinge igjennom. Men elevene skal vite at konflikten skal håndteres og partenes rett skal gjenopprettes (Christie, 1977; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9; Ogden,2022).

Informantenes svar fremmer deres samstemte forståelse av tid som mangelvare ved konflikthåndtering. Deres prioritering av tid ble tydelig ved prekære situasjoner. Samtidig var informantene ærlige om at en ikke fikk brukt nok tid på oppfølgingsarbeidet av konflikter hvis situasjonen ikke var prekær nok. Det forstås slik at informantene er bevisst på å svare ærlig og ikke bare det som er sosialt akseptert (Bryman, 2016). Lærerjobben i et tidsperspektiv fremkommer tidkrevende, og informantene opplever manglende støtte fra støtteinstanser. En kan reflektere om samtidas nyhetsbilde poengterer tidspresset og har skapt større sosial aksept for tid som mangelvare i lærerjobben eller om man bruker tiden feil ved ikke å forebygge hensiktsmessig. Samtidig viser informantene til få lærere i klasserommet. Det er i tillegg viktig å belyse at ved forebyggende arbeid er relasjoner fremtredende, og for å sikre gode relasjoner må en investere tid. Lærertetthet kan sikre tilstedeværelse og avverging av begynnende konflikter, men hvis lærere ikke har investert tid til å bygge tillit og relasjoner vil ikke læreren få tilgang til elever i emosjonelt krevende situasjoner som konflikt.

6.3.2 Utagering

Informantene påpekte at ved utageringssituasjoner ble håndteringen av konflikter annerledes. Dette da elevene ikke opplevdes mottakelige for å kommunisere om situasjonen og opplevd ubehag. I konflikter møter man ulike emosjoner som ubehag, redsel og sinne. Befring (2019) poengterer lærer skal ha bevissthet om barns følelsesliv og at uønsket atferd kan komme av følelse av å ikke mestre sosiale situasjoner og relasjoner. Mennesker er utviklet for å reagere raskt i truende situasjoner. Slik forstås det at små konflikter kan utvikles til utagering ved fysisk kamp, strid eller krangel (NOU:2015:2 s. 124; Ogden, 2022). Konflikter møter man gjennom hele livet, man må lære å håndtere emosjoner og uttrykk på en hensiktsmessig måte. Lærers danningssoppdrag blir derfor viktig for å sikre elever som er rustet til å møte motgang og se den andres perspektiv (Fallmyr, 2020; Honneth, 2008; Kunnskapsdepartementet, 2017; Ogden, 2022; Spurkeland, 2020).

Fallmyr (2020) presiserer at i en utageringssituasjon skal lærer hjelpe elevene til å regulere emosjoner, dette ved å gi bekreftelse og sette ord på følelsene eleven utlyser. Ved sterke følelsesutbrudd som utagering er det viktig å benevne følelser eleven på småtrinnet kanskje ikke gjenkjenner for å gi eleven følelse av kontroll, oversikt og slik gradvis redusering av uro. Ordene skaper slik en distanse mellom eleven og opplevelsen eleven har (Fallmyr, 2020). Informantene poengterte at i forebyggingsarbeid blir følelser og det å sette ord på mange følelser prioritert. Dette ved det Morris et al. (2007) omtalte som emosjonssosialisering. Informant 3 påpekte at i utageringssituasjoner hvor fysisk makt var nødvendig, var informanten bevisst på å snakke kontinuerlig med eleven.

Dette gir elever mulighet til å identifisere seg med tilstanden av utagering (Elvèn, 2017; Fallmyr, 2020). Dette samsvarer med Informant 1 sin erfaring med å regulere elevenes emosjoner ved å relatere over hvilke følelser eleven kjenner på, og slik reflektere med eleven. Elvèn (2017) poengterer at det å bruke fysisk makt på elever og begrense elevenes bevegelsesfrihet kan forlenge en kaosfase. Elevene vil ha spente muskler og derfor høyt stress og adrenalinnivå. Samtidig skal man som lærer gripe inn hvis eleven er i fare for seg selv eller medelevers liv eller helse (Barnekonvensjonen, 1989; Opplæringslova, 1998 §9a). Informant 1 viste til at i utageringssituasjoner er det viktig at eleven blir skjermet for seg selv og ovenfor andre elever. Eleven skal ikke miste ansikt når emosjoner tar overhånd (Ogden, 2022). Informant 3 regulerer slik elevenes følelser ved å passe på eleven, relatere ved å bekrefte og sette ord på følelser og reflektere når eleven er mottakelig for kommunikasjon.

Informanten er derfor opptatt av elevens muligheter til sosial verdsetting og er reflektert over egen håndtering i opphetede situasjoner (Honneth, 2008). Informanten viser kjærlighet ved emosjonell støtte, rettigheter ved å fjerne eleven fra situasjonen og sosial verdsetting ved å få eleven bort fra elevenes syn slik at eleven ikke mister ansikt (Honneth, 2008). Dette samstemmer med Druglis (2012) påpeking om at man må være bevisst på egen praksis og hvordan praksisen påvirker medelevers oppfatning av eleven og elevens selvoppfatning (Hughes et al., 1999; Hughes & Kwok, 2006). Konsekvensen av lite hensiktsmessig håndtering kan derfor påvirke medelevers relasjoner til enkelteleven. Ifølge Honneths anerkjennelsesteori (2008) vil det å møte elevens behov i slike situasjoner bevare anerkjennelsesbehovet for kjærlighet, rettigheter og sosial verdsetting. Slik kan lærer sikre at eleven ikke opplever krenkelse som konsekvens og eleven kan utvikle selvtillit, selvverd og selvfølelse i møte med nye konflikter. Fallmyr (2020) poengterer lærers anerkjennelsespraksis for elevenes følelser ved å gi elever bekreftelse og forståelse for følelsesreaksjoner. I opphetede konflikter oppleves ikke elever mottakelige for slike samtaler.

Innenfor Honneths anerkjennelsesteori (2008) er det viktig at eleven i en slik situasjon får anerkjent følelsene sine. Jordet (2020) viser til at elever må bli imøtekommet av lærere etter hvilket anerkjennelsesbehov en har, dette fordrer gode relasjoner (Spurkeland, 2020; Drugli, 2012). Ogdens (2022) forskning viste at lærerens kroppsspråk var like viktig som verbalspråket. I utageringssituasjoner viste funn at elever ikke oppfattet annet enn lærers mimikk og kroppsspråk (Ogden, 2022; Ulleberg, 2020). Informantene i denne studien poengterte viktigheten av tilnærmingen i eskalerende konflikter. Informantene var bevisst på at kjeft var uhensiktsmessig og opplevde elever som lite mottakelig for dette (Stette, 2021). Dette samsvarer med Befrings (2019) påpeking om at skolen må frigjøre seg for slike reprimander.

Bjørnebo (1962) påpeker at en pedagogs viktigste egenskap omhandler å ha toleranse for elevens væremåter, behov, ferdigheter og egenskaper. Honneth (2008) omtaler dette som aksept, empati og bekreftende holdning i kjærlighetsfasen. Fallmyr (2020) viste til at elever som opplever lærere som forstår deres følelsesreaksjoner som budskap vil åpne seg mer og gi informasjon om situasjoner og erfaringer som påvirker konflikten. Opplever elevene en imøtekommende emosjonell støtte fra lærer som gir atferden mening og ikke kjeft gir ifølge Fallmyr (2020) trygghets- og tilknytningsfølelse (Bergin & Bergin, 2009; Federici & Skaalvik (2015).

Studien til Øen (2023) viser at 39 % av de spurte lærerne opplevde opphetede situasjoner og utfordrende atferd daglig. 49,8 3% av de spurte vurderte å si opp jobben på grunn av dette. Utdanningsforbundets rapport fra våren 2023 (Vedvik, 2023) viste at det er en stor økning i bruk av vold og trusler mot lærere (Vedvik, 2023). Da denne studien ikke har lærer elev konflikt i fokus, er det fortsatt viktig å reflektere over det at lærer er pliktig til å gripe inn for å sikre et trygt skolemiljø, mot elever som handler urasjonelt og i affekt. Konsekvensen er at lærer blir i møte med konfliktsituasjon og håndteringssituasjonen utsatt for vold og trusler av elever som handler i affekt.

I samtiden har nettopp § 9a blitt et omdiskutert tema da flere lærere vegrer seg til å gripe inn i frykt for at grensesetting mistolkes til krenkelse (Respons Analyse, 2018). Slik kan en reflektere om situasjoner går så langt at lærer ikke griper inn før det er fare for liv og helse. Utagerende oppførsel som fører til vold eller krenkelse av en annen part er uakseptabelt og bryter med lovregulerte retningslinjer (ref Barnekonvensjonen, 1989; Opplæringslova, 1998). Utagering må reflekteres rundt ved samtale, og også ta inn flere parter som foreldre og samarbeidspartnere påpeker informantene.

Alle informantene var samstemte i at tilnærmingen var avgjørende. Ogden (2022) poengterer at lærer skal være oppmerksom på signaler om elevers økende frustrasjonsnivå og mulig utagering, for slik å tenke proaktiv om egen handling (Ogden, 2022). Dette fremstår krevende da samtlige informanter poengterte at elevkonflikter oppsto i situasjoner som ikke var lærerstyrt. Dette fordrer en større lærertetthet. Samtidig blir det belyst at for å få tak på konfliktsituasjoner fordrer det at lærer har relasjon til elevene. Informant 2 påpekte at det i opphetede konfliktsituasjoner er viktig å la eleven få minst mulig valg. Informanten anerkjente slik elevens behov for rettigheter (Honneth, 2008) selv om disse valgene er styrt av læreres bestemmelse, anerkjenner lærer elevens autonomi og gir eleven valg. På denne måten viste lærer seg autoritativ (Deci & Ryan, 2000; Nordahl, 2005). Læreren gir styrte valg. Slik fikk informanten eleven til å roe seg ned. Elvèn (2017) viser til at det er viktig at elevene får tid til å rase fra seg så lenge det ikke går utover medelever eller gjenstander. Dette var informantene samstemte i. Samtidig skal elever oppleve at utagerende handlinger i affekt skal unngås ved kommunikasjon og regulering. Dette fordrer at elevene imøtekommer lærer og har relasjon og tillit til å høre på lærerens tanker.

Ogden (2022) viser til at grensesetting er et omstridt tema i skolen og belyser at retningslinjer for å håndtere opptrappende konflikter forstås umulig å lage da de kan feiltolkes og misforstås.

Befring (2019) viser til at en sanksjonerende lærer vil miste respekt fra elevene. De gode relasjonene vil ifølge Roland (2015) gi gjennomslag for grensesetting. Lærerens autoritet bygges gjennom tillit og relasjon til elever (Spurkeland & Lysebo, 2021). Befring (2019) poengterer at man må styre unna bruk av reprimander og krenkende reaksjoner som sanksjoner i konfliktsituasjoner. En må ha i mente at det omhandler elevers affektive handlinger og at elever ikke skal tillegges et strafferettslig ansvar. Resultatet av uhensiktsmessig håndtering er ifølge Befring (2019) at det resulterer i større problemer enn den opprinnelige situasjonen. Honneth (2008) viser til at individer som stadig blir møtt med negative sanksjoner og lite anerkjennelse kan få konsekvenser for individets syn på selvforståelse og selvrespekt. Drugli (2012) viser til at hvis man ikke har respekt for seg selv, vil man ikke kunne ha respekt for andre. Konsekvensen av håndtering kan slik bli en negativ spiral (Moffitt et al., 2011).

Informant 1 belyser at i mindre utagerende situasjoner hvor elever viste uvilje eller ugreie handlinger måtte man som lærer vise hvem som hadde ansvar og hvem som er sjefen. Dette poengterte informanten at kunne være krevende ved ord, hvis eleven ikke er mottakelig for hensiktsmessig kommunikasjon. Informanten poengterer at hen kunne i noen tilfeller være i det hen kaller *grenseland* ved bruk av fysisk makt. Dette ved å føre elever bort fra situasjoner. Informanten opplever at den fysiske berøringen gjør noe med eleven ved at de forstår læreren som en som har kontroll over situasjonen og setter grenser. Slik kan en drøfte at informanten opptrer autoritært. Samtidig er informanten bevisst på berøringens positive påvirkning. Slik kan en forstå det som emosjonell støtte (Federici & Skaalvik, 2015). Slik kan informanten forstås autoritativ i møte med elever som ikke imøtekommer lærers krav og grensesetting. Dette innebærer en autoritativ ledelse hvor positive relasjoner, klare strukturer er balansert med klare standarder og rutiner for akseptabel atferd i klassemiljøet (Ertsvåg et al., 2016; Nordahl et al., 2005; Roland, 2015, s. 84).

I lys av en anerkjennende praksis med gode relasjoner forstås dette hensiktsmessig for å kunne regulere elevenes emosjoner og slik opprette kontakt og bedre kommunikasjon for å belyse elevens behov. Målet med en autoritativ lærer er å sikre en kombinasjon av varmt og vennlig klassemiljø påvirket av voksne med positiv interesse og involvering for elevene, sammen med tydelige forventinger både faglig og til elevenes atferd (Nordahl, et. al., 2005). Lykkes en slik kombinasjon er intensjonen å forebygge utfordringer og håndtere problematferd på kort og lengre sikt, samt at hver enkeltelev utvikler ansvar for det faglige og sosial miljøet (Ogden, 2022; Nordahl et al., 2009). Samtidig skal fremtidens skole ha økt fokus på oppførsel,

holdninger, emosjoner, mellommenneskelige relasjoner, sosiale ferdigheter og det sosiale miljøet i skolen (NOU:2015:8).

Jordet (2020) viste til Honneths (2008) forståelse av at individets subjektive forståelse kan utfordres ved selvrefleksivitet og kan sikre personlig vekst. Samtidig belyste informant 1 at man skal huske at man har med barn og gjøre. Behov må derfor anerkjennes ved emosjonell støtte (Federici & Skaalvik, 2015). Informantene viste at elevers hyppigste grunn for elevkonflikter er frustrasjon over å ikke vinne igjennom sin vilje. Det kan derfor diskuteres at det er elevens subjektive opplevelse som skal telle for skolens undersøkelses og aktivitetsplikt (Opplæringslova, 1998, § 9a). En kan drøfte om den subjektive opplevelse handler om krenkelse av anerkjennelse eller grensesetting av lærer (Respons analyse, 2018).

Erfaringene til informantene og funn i tidligere forskning belyser relasjonens viktige rolle i møte med elevkonflikter (Eriksen & Lyng, 2019; Pianta, 2009; Spurkeland 2020; Drugli, 2012). Ogden (2022) poengterer at relasjonen og kjennskapen til elevers behov gir lærer mulighet til å oppdage og se tilløp til ulike konflikter. Dette fordrer en overvåkenhet og kunnskap om relasjonskompetanse og elevenes situasjon (Spurkeland, 2020). Faren ved å forstå håndtering av elevkonflikter som ensidig relasjonelt er at konfliktsituasjoner hvor elever utagerer og bruker vold mot lærer, er konsekvensen av lærerens manglende relasjonskompetanse og uhensiktsmessig praksis.

En slik forståelse tar ikke elevenes kognitive emosjonsutvikling til etterretning. Samtlige informanter hadde opplevd vold fra elever. Som lærer kan det oppleves krevende å bli utsatt for dette og det vises en øking av vold og trussel i grunnskolen, og at lærere på småtrinnet er mest utsatt (Vedvik, 2023). Skaalvik og Skaalvik (2010) viste til at uhensiktsmessige relasjoner fører til utbrenthet hos lærere. Informantene poengterte viktigheten av å ha et godt lærerfelleskap og gode relasjoner til hjemmet for å sikre hensiktsmessige relasjoner og forebygging. Det er viktig å påpeke at elevers testing og bruk av vold mot lærer nettopp kan være et tegn på at relasjonen er god (Fallmyr, 2020). Dette rettferdiggjør ikke volden, men poengterer viktigheten av å reflektere over at elever på småtrinnets behov for utvikling av selvregulering og selvkontroll i lys av sosial kompetanse. Slik forstås lærerens kontinuerlige arbeid med forebygging og hensiktsmessig konflikthåndtering i møte med elever på småtrinnet, avgjørende for elevers sosiale og faglige utvikling.

7. Avslutning

Denne studien har hatt som mål å finne ut av hvilke erfaringer pedagoger på småtrinnet har med håndtering og forebygging av elevkonflikter. I forståelse av studiens fenomenologisk-hermeneutisk vinkling har formålet vært å få kunnskap om de tre informantenes subjektive erfaring med forebygging og konflikthåndtering på småtrinnet. På bakgrunn av dette redegjøres det ikke for kritikk av informantenes utsagn, da det er informantenes erfaring problemstillingen etterspør og studien får kunnskap om.

Studiens første forskningsspørsmål tok for seg hvilke refleksjoner og erfaringer informantene har rundt egen konflikthåndtering. Det fremkom at samtlige informanter var samstemte i at tilnærming og måten en imøtekom elevenes behov, var avgjørende for håndtering og mulighet til å løse konflikten. Informantene forsto en undrende tilnærming som hensiktsmessig, for å sikre elevenes opplevelse av at lærer tok dem på alvor. Informant 1 påpekte viktigheten av å regulere, relatere og reflektere i møte med elevene i konflikt. Slik sikret man at elevene ble anerkjent og slik selvreflektert over konfliktsituasjonen. Informantene poengterte viktigheten av å anerkjenne elevenes behov. Dette omhandlet emosjonell støtte i forståelse med tydelig ledelse og bruk av hensiktsmessig profesjonelt skjønn, for å sikre en løsningsorientert tilnærming og kommunikasjon med elevenes i konflikt.

I drøftingen av forskningsspørsmål to, som omhandler hvordan pedagogene jobber for å forebygge elevkonflikter, fremkommer det at informantene var bevisste på å kontinuerlig jobbe med relasjoner og tillit for å sikre et godt miljø. Informantene poengterte viktigheten av å investere tid i å bli kjent med elevene og sikre varierte interaksjonsmuligheter for elevene. Slik fikk elever som ellers strevde sosialt opplevde mestring og sosial verdsetting. Dette ved å variere undervisningspraksis ved hyppig bruk av uteskole. Slik erfarte elevene hverandre på ulike arenaer. Informantene var i tillegg bevisste på at elever på småtrinnet trenger å utvikle sosial kompetanse og selvregulering i møte med skolen som sosial arena. Elever må få opplæring og kunne tilegne seg verktøy for å sikre hensiktsmessig regulering og håndtering av uunngåelige konflikter. Hjem-skole-samarbeidet forstås avgjørende for å sikre hensiktsmessig tilnærming og løsningsorienterte samarbeid, for å støtte elevenes sosiale utvikling.

Det tredje forskningsspørsmålet tok for seg hva informantene opplever som spesielt utfordrende i møte med elevkonflikter på småtrinnet. Tid og utagerende situasjoner er fremtredende i studiens funn. Tid til hensiktsmessig konfliktløsning og god kommunikasjon i hjem-skole-samarbeidet er avgjørende, men tidkrevende. Funn belyser at konfliktsituasjoner oppstår i situasjoner som ikke er lærerstyrt i form av friminutt og overgangssituasjoner. Lærer møter konflikter som utenforstående part, og kunnskap om konfliktsituasjonen kan slik være utfordrende og tidkrevende å få tak i. I tillegg opplevdes konfliktsituasjoner hvor elevs frustrasjonsnivå medfører utagering, som særlig utfordrende. Dette da lærer må ivareta elevens, samt medelevs, helse og trygghet, samtidig som en skal anerkjenne elevs emosjoner og behov. Dette oppleves krevende hvis eleven ikke er mottakelig for løsningsorientert tilnærming ved kommunikasjon og refleksjoner rundt konfliktsituasjonen.

Funnene i denne studien viser at pedagogers relasjoner til både elever og foresatte er avgjørende. I tillegg er det viktig å anerkjenne elevenes opplevelse av urett, behov for å bli anerkjent og avdekke bakgrunnen for selve konflikten. Det ses avgjørende å ha tid til å løse konflikter, men også å være en tydelig, autoritativ leder som løser konflikter og imøtekommer elevenes behov for emosjonell støtte. Slik må man som lærer aktivt sikre relasjoner, samt god kommunikasjon og samarbeid med foresatte. I situasjoner hvor elever utagerer vil det være behov for å trygge, ivareta og anerkjenne elevens opplevelse, før en aktivt må gjenopprette relasjoner. Lærers arbeid med forebygging og håndtering av konflikter på småtrinnet forstås derfor emosjonelt, relasjonelt og tidskrevende, samtidig som det forstås avgjørende for elevs trygge og gode utvikling. Hvis det ikke foreligger hensiktsmessig håndterings- og forebyggingsarbeid viser studiens funn, i forståelse med forskning, at det kan få konsekvenser for elever sosialt og faglig. Slik forstås forebyggings- og håndteringskompetanse i møte med konflikter på småtrinnet avgjørende for lærers hensiktsmessige profesjonsutøvelse.

7.1 Begrensninger og videre forskning

Studien har omfattet tre strategisk utvalgte informanters opplevelser og erfaringer til eget forebyggings- og håndteringsarbeid med elevkonflikter på småtrinnet. Studiens funn har slik erfart deres opplevde livsverden, og belyst informantenes tanker om virkningsfulle momenter ved egen praksis. Studien har tatt for seg tidligere forskning og belyst tematikkens relevans og aktualitet. På grunn av studiens begrensede utvalg og retningslinjer anbefales videre forskning. Dette ved å belyse flere perspektiv. Fra et elev- og foresatt perspektiv samt lærerfelleskap. I

tillegg bør en fremtidig studie ha en etnografisk tilnærming. Dette da denne studien tar for seg informantenes refleksjoner og tanker, ikke informantenes faktiske praksis og atferd. Slik gir ikke intervju som metode kunnskap om informantenes faktiske praksis, men metoden belyser hvordan informantene erfarer og reflekterer over egen praksis. En slik reflekterende intervjusituasjon kan fremme informantenes selvrefleksjon, og slik påvirke fremtidig forebyggings- og håndteringspraksis. Samtidig fremkommer det i denne studien at informantene er svært samstemte. En større informantgruppe forstås slik hensiktsmessig.

Konflikter i gruppedynamikker er uunngåelig, og hvordan de håndteres er avgjørende. Konsekvensene påvirker barns læring og utvikling, samt lærers jobbhverdag. Studiens aktualisering og funn belyser behovet for videre forskning ved en større studie med flere informanter og ulike intervensjoner.

7.2 Avsluttende refleksjoner

Som lærer må man forstå konflikt som mulighet til å bli bedre kjent og sikre et klassemiljø hvor det er rom for emosjoner, tanker og uenigheter. Uenighet er bra, men det er måten man er uenig man må forebygge. I valg av tematikk var formålet å erverve hensiktsmessige strategier for å sikre god konflikthåndtering på småtrinnet. Resultatet av studien belyser den avgjørende investeringen av relasjonelt arbeid. Alle klassesammensettinger og relasjoner er unike. Forebygging og håndtering av konfliktsituasjon kan forstås statisk. I lys av samtidas nyhetsbilde forstås håndtering og forebygging av elevkonflikter avgjørende for læreres nåværende og fremtidige yrkespraksis.

Informant 3 poengterte at det finnes ingen mal. En må bruke tid på å bli kjent med elevene. Slik forstås læreryrket som et investeringsyrke. Investerer en tid til relasjoner, foreldresamarbeid og kollegasamarbeid vil det styrke grunnlaget for at elever har tillit til lærer i en konfliktsituasjon. Tiden man investerer i relasjonsarbeid får man ifølge informant 3 alltid igjen. Samtidig må man som lærer være bevisst på at man ikke står alene. Vi skal ha en ledelse som ivaretar, støtter og utfordrer valg og handlinger en foretar. Slik sikrer man en praksis som gagnar elevenes sosiale og faglige utvikling i klassemiljøet.

Litteraturliste

- Alberi-Espenes, J. Houg, J., B. & Teisberg, A., K. (2015). *En for alle: Hvordan håndtere konflikt krenkelse og mobbing i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Alberti-Espenes, J (2012). *Krenkelse i skolen – mobbingens bakteppe*. Gyldendal akademisk.
- Allday, R. A. & Pakurar, K. (2007). Effects of teaching greetings on student on-task behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40(2), 317-320. <https://doi.org/10.1901/jaba.2007.86-06>
- Amundsen, S. (2019). *Empowerment i arbeidslivet: Et myndiggjøringsperspektiv på ledelse, selvledelse og medarbeiderskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Arnesen, A., Ogden, T. & Sørli, M. A. (2006). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø*. Universitetsforlaget.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall.
- Barnekonvensjonen. (1989) *Konvensjon om barnets rettigheter* (20-11-1989). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8
- Befring, E. (2019). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. I E. Befring, K. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (s. 168-193). Cappelen Damm Akademisk.
- Bergin, C. & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141-170. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>
- Bergsland, M. D. (2021). Refleksivitet i empirisk kvalitativ forskning på symbolske maktrelasjoner- med utgangspunkt i Bourdieu. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(1), 42- 54. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-01-05>
- Bjørneboe, J. (1962). Læreren og eleven. I J. Bjørneboe (Red.), *Veien til fremtiden* (s. 732-744). Norske oppslagsverker.
- Bogdan, R., & Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods* (5.utg.). Pearson A & B.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5. utg.). Oxford University Press.
- Bråten, O. A & Falkum, A. (2019). *Håndbok i konflikthåndtering i oppvekst- og utdanningssektoren – forebygging av trakassering, trusler og vold*. Cappelen damm akademisk.
- Caplan, G (1964). *Principles of preventive psychiatry*. Basic Books.
- Christie, N. (1977) Konflikt som eiendom. *Tidsskrift for rettsvitenskap*, 90, 113-132.
- Dahl, T. (2016). *Om lærerrollen: et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.

- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquire*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel* (5.utg.) Cappelen Damm.
- Ekornes, S. (2018). *Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen*. Fagbokforlaget.
- Elvèn, B. H. (2017). *Atferdsproblemer i skolen*. Fagbokforlaget.
- Eriksen, I. M., & Lyng, S. T. (2018). *Elevenes psykososiale miljø: gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Fagbokforlaget.
- Ertsvåg, S. K., Eng, H., Frønes, I. & Kjøbli, J. (2016). *Inkludering og utvikling. Førebyggende intervensjoner i barnehage og skule*. Gyldendal akademisk.
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen – emosjonsfokuset tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Farstad, C. & Odden, K. (2015). *Konfliktarbeid i skolen: med gjenopprettende tilnærming*. Gyldendal akademisk.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2015). Lærer-elev- relasjonen- betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole*, 1(13), 58-63.
- Fiskum, T. A. & Jacobsen, K. (2021). *Forstå elevene. Hvordan kan emosjoner, temperament og spenninger påvirke elevenes trivsel og læring i skolen?* Universitetsforlaget.
- Fiskum, T. A & Jacobsen, K. (2012). Relation between the school environment and the children`s behaviour. *The Open Educational Journal*, 5(7), 39-51. <http://dx.doi.org/10.2174/1874920801205010039>
- Friesen, N., Henriksson, C., & Sævi, T. (2012). *Hermeneutic Phenomenology in Education: Method and Practice*. Sense Publishers.
- Fruggeri, L. (2011). Families and schools – a network of interdependent agencies: the ecology of development. I: R. Harris, S. Nashat & S. Rendall (red.), *Engaging with Complexity: Child and Adolescent Mental Health and Education*. Karnac Books.
- Gresham, F. M. & Elliot, S. N. (2008). *The social skills improvement system*. Pearson Assessments.
- Gresham, F., Elliott, S., Metallo, S., Byrd, S., Wilson, E., Erickson, M., Cassidy, K., & Altman, R. (2020) *Psychometric Fundamentals of the Social Skills Improvement*

- System: Social- Emotional Learning Edition Rating Forms. *Assessment for Effective Intervention*, 45(3), 194-209. <https://doi.org/10.1177/1534508418808598>
- Grøndahl, A, B. (2015). Den viktige og vanskelige selvreguleringen hos barn. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening* 52(6), 497-502
- Gudmundsdottir, S. (2015). Den kvalitative forskningsprosessen. I R., Karlsdottir & T. Moen(red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. s. 15-31. (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Ad Notam Gyldendal.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of Over 800 Meta- Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Heckman, J. & Kautz, T. (2013). Fostering and measuring skills: Interventions that improve character and cognition. *NBER Working Paper Series, 19656*. <https://doi.org/10.3386/w19656>
- Helland, S. S., Wilhelmsen, T., Alexandersen, N., Brandlistuen, R. E., Schjølberg, S., & Wang, M. V. (2019). *Skoleferdigheter og psykisk helse hos 8-åringer. Betydningen av pedagogisk praksis i barnehagen og læringsmiljø i skolen*. Folkehelseinstituttet.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Pax.
- Honneth, A. (2019). *Tingliggjøring og anerkjennelse: et blick på et gammelt begrep*. Cappelen Damm akademisk.
- Hughes, J. N, Cavell, T. A. & Jacksom, T. (1999). Influence of the Teacher-Student Relationship on Childhood Conduct Problems: A Prospective Study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(2), 173-185. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2802_5
- Hughes, J. N., & Kwok, O. (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher-student support on elementary students`peed acceptance: A prospective analysis. *Journal of School Psychology*, 43(6), 465-480. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.10.001>
- Jennings, J. L. & DiPrete, T. A. (2010). Teacher effects on social and behavioral skills in early elementary school. *Sociology of Education*, 83(2), 135-159. <https://doi.org/10.1177/0038040710368011>
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.

- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: en forutsetning for læring*. Cappelen Damm akademisk.
- Klinge, L. (2021). *Relasjonskompetanse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. Holt, Rinehart and Winston.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæring*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Lærerløftet: På lag med kunnskapsskolen*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_w eb. pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2023, 23.mars). Kunnskapsministeren har lagt frem forslag til ny opplæringslov. Regjeringen.no <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/kunnskapsministeren-har-lagt-frem-forslag-til-ny-opplaringslov/id2968067/>
- Kvale, S. & Brinkmann, (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori: tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (3.utg.). Novus forlag.
- LaRocque, M., Kleiman, I. & Darling, S. (2011). Parental involvement: The missing link in School Achievement, *Preventing School Failure*, 55(3), 115–122 <http://dx.doi.org/10.1080/10459880903472876>
- Lightfoot, D. (2004). Some Parents Just Don't Care. *Urban Education*. Beverly Hills, Calif., 39(1), 91-107. <https://doi.org/10.1177/0042085903259290>
- Liodden, T. M., & Pedersen, E. (2020). Konflikt og endring: Noen sosiologiske perspektiver. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(3), 126-130. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-03-01>
- López-Pérez, B., & Pacella, D. (2021). Interpersonal emotion regulation in children: Gender and cross-cultural differences using a serious game. *Emotion (Washington, D. C)*, 21(1), 17-27. <https://doi.org/10.1037/emo0000690>
- Lucker, A. E., & Pianta, R. C. (2011). Teacher-student interactions in fifth grade classrooms: Relations with children's peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 257-266. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.02.010>

- Marchand, G., & Skinner, E. A. (2007). Motivational Dynamics of Children`s Academic Help- Seeking and Concealment. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 65-82.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.65>
- Meld. St. 16 (2006-2007). *Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?ch=1>
- Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag-Fordypning-forståelse-en fornyelse av kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på- tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Merriam, S. B., & Associates. (2002). *Qualitative Research in Practice*. Jossey-Bass.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B. W, Ross, S., Sears, M. R., Thomson, W. M., & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2693-2698.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social development*, 16(2), 231-388.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier – Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Nilstun, C. (2020, 28.juni). *Kommunisere*. Store norske leksikon. Hentet 9.mai.2023
<https://snl.no/kommunisere>
- Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole- Hvordan etablere et samarbeid for elevenes beste?* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2019). *Klasseledelse*. Gyldendal.
- Nordahl, T., Ertsvåg, S., Gustavsen, A., Nergaard, S, Sunnevåg A. -K. & Tveit, A. (2009). *Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet*. Utdanningsdirektoratet.
- Nordahl, T., Manger, T., Sørli, M. -A., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Fagbokforlaget.

- Nordahl, T., Mausestagen, S. & Kostøl, A. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer. En kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene* (3/2009). <http://hdl.handle.net/11250/133860>
- Nordenbo, S. E., Sjøgaard Larsen, M., Tiftikci, N., Wendt, R. E., & Østergaard S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole: et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet*, Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/larerkompetanser_og_elevers_laring.pdf
- NOU: 2015:2. (2015). *Å høre til- virkemidler for et trygt psykososialt miljø*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- NOU:2015: 8. (2015). *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- O'Connor, E. & McCartney, K. (2007). Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44(2), 340-369. <https://doi.org/10.3102/0002831207302172>
- Ogden, T. (2015) *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal Akademisk
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. (2. utg.). Gyldendal.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskole og den videregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pianta, R. C. & Hamre, B. K. (2009) Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. *Educational Researcher*, Vol. 38 (2), 109-119. <https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>
- Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. I J.E. Brophy, C.M Evertson & C.S. Weinstein (Red.), *Handbook of classroom management: research practice, and contemporary issues* (s.685-709). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Postholm, M, B. & Jacobsen, D. I. (2018) *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Reiling, B, R. (2023). Ny kunnskap om klassestørrelser i norske skoler.

- Reiling, R. B. (2023). *Organisering av klasser og undervisning i grunnskolen: Femte delrapportering fra Evaluering av norm for lærertetthet*. NIFU.
<https://nifu.brage.unit.no/nifuxmlui/bitstream/handle/11250/3051253/NIFUarbeidsnotat2023-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Respons Analyse (2018). *Arbeids og opplevelse av trusler, vold og trakassering. Undersøkelse bland Utdanningsforbundets medlemmer som er lærer i grunnskole og videre gående skole*.
https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/undersokelser/2018-rapport-respons-arbeidsmiljo-vold-og-trakassering.pdf?fbclid=IwAR2_QSI0FXQbSLAt4bAGJr8FuEfuOS0oOLM7vLJzdsxt0_QEToPrdWmjks
- Respons Analyse (2018). Nytt regelverk om elevenes skolemiljø- kapittel 9a i opplæringsloven. Undersøkelse blant Utdanningsforbundets medlemmer som er skoleledere eller arbeidstillitsvalgte i grunnskolen og videregående skole.
[Rapport Ledere ATV nov2018\[2431\].pdf](#)
- Roland, E. (2015). *Problemløsningsmodeller*. Universitetsforlaget.
- Rønning, E., & Vikan, S. T. (2001). Læreryrket: utfordrende og belastende. *Samfunnsspeilet*, 15(6), 2-10.
- Rønning, E., & Vikan, S.T. (2001). Læreryrket: utfordrende og belastende. *Samfunnsspeilet*, 15(6), 2-9 <http://hdl.handle.net/11250/179748>
- Samnøy, S. (2015). *På samme lag – samarbeid mellom hjem og skole*. Gyldendal akademisk.
- Sandy, S. V. (2006). The development of conflict resolution skill in children: Preschool to adolescence. I M. Deutsch & P. T. Coleman (Red.). *The Handbook of conflict resolution: Theory and Practice* (316-343). John Wiley Sons inc.
- Senge, P. M., Kleiner, A., Roberts, C. (2013). *The fifth discipline. Fieldbook. Strategies and tools for building a learning organization*. Nicholas Brealey Publishing.
- Skilbrei, M. -L. (2019) *Kvalitative metoder – Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Fagbokforlaget.
- Skoe, F., F. & Bølstad, E. (2022). *Håndtering av følelser i skolen – Hvordan utvikler vi emosjonell kompetanse?* Gyldendal.
- Skaalvik, E. M & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teaching motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1251-1275. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>

- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass. Trivsel, mestring og utfordringer*. Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. & Lysebo, M, O. (2021). *Relasjonskompetanse og livsmestring i skolen*. Fagbokforlaget.
- Spurkeland, J. (2018). *Relasjonell atferd i arbeidslivet*. Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2020) *Relasjonskompetanse: resultater gjennom samhandling* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Steffensen, K. (2021, 6. oktober). *Ulike statistikker om ansatte i barnehage og skole*. Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/ansatte-i-barnehage-og-skole/artikler/ulike-statistikker-om-ansatte-i-barnehage-og-skole>
- Stette, Ø. (2021). *Utagerende elever – Jussen ved bruk av sanksjoner, makt eller tvang*. Fagbokforlaget.
- Stormont, M., Herman, K. C., Reinke, W. M., David, K. B. & Goel, N. (2013). Latent profile analysis of teacher perceptions of parent contact and comfort. *School Psychology Quarterly*, 28(3), 195-209. <https://doi.org/10.1037/spq0000004>
- Thaagaard , T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Ulleberg, I. (2020). *Kommunikasjon mellom lærer og elev*. Fagbokforlaget.
- Utdanningsforbundet (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. <https://www.utdanningsforbundet.no/larerverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>
- Vedvik, K. O. (2023, 4. april). Landets 20 største kommuner: over 100 krenkelser mot ansatte i skolen hver dag. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/over-100-krenkelser-mot-ansatte-i-skolen-hver-dag/355420>
- Webster-Stratton, C. (2018). *Utrolige lærere: hvordan fremme barns sosiale, emosjonelle og faglige ferdigheter i skole og barnehage*. Gyldendal.
- Whittington, R., & Richter, D. (2005). *Interactional aspects of violent behaviour on acute psychiatric wards*; *Psychology Crime & Law* 11(4), 377-388. <https://doi.org/10.1080/10683160500255372>

Øen, K. Krumsvik, R. J., & Skaar, Ø, O (2023). *Inclusion in the heat of the moment:*

Balancing participation and mastery. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.967279>

Aamodt, I., & Næsheim, H. (2019). *Vanligere å forsvinne fra læreryrket enn å komme tilbake*

dit (SSB analyse Nr. 2019/18). <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/vanligere-a-forsvinne-fra-laereryrket-enn-a-komme-tilbake-dit>

8. Vedlegg

8.1 Vedlegg 1: Godkjenning fra Sikt

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
142634

Vurderingstype
Standard

Dato
11.10.2022

Prosjekttittel

Hvordan arbeider pedagoger med håndtering og forebygging av konflikter i elevrelasjoner på småtrinnet?

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for humanistiske fag

Prosjektansvarlig

Øystein Olav Skaar

Student

Mina Rødås Andersen

Prosjektperiode

01.09.2022 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personverneverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT

Deltagere i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

8.2 Vedlegg 2: Intervjuguide

1. Hva legger du i begrepet elevkonflikt på småtrinnet?
 - Hva omhandler disse som oftest
 - Hvilke situasjoner oppstår disse i?
2. Hvor opplever du at elevkonflikter oppstår?
 - Hvorfor?
3. Hvilke strategier bruker du i situasjoner hvor elevkonflikter oppstår?
 - a. Hvordan tilnærmer du deg elevene
 - b. Hvilke spørsmål stiller du
4. Hvordan håndterer du ulike elevkonflikter på småtrinnet?
 - a. Opplever du at disse fungerer?
 - b. Hvordan tilpasser du de?
5. Hvordan håndterer du konfliktsituasjoner hvor elever utagerer?
 - a. Hvordan løser du det med de resterende elevene?
6. Hvordan forstår du meglerrolle?
7. Hva mener du er viktig i en meglerrolle?
8. Hvordan tilrettelegger du for gjenopprettende rett for partene?
9. Hvordan jobber du forebyggende med konflikthåndtering av elevkonflikter?
 - Før under etter
 - Finnes det handlingsplaner?
 - Hvordan synes du disse fungerer?
 - Har du erfaringer med andre slike verktøy?
10. Hvordan opplever du at skolen jobber med elevkonflikter?
11. Hvordan jobber dere systematisk og med tverrfaglig instanser?
12. Hva fokuseres på, hvem samarbeides med og hyppigheten?
13. Hva ser du som utfordrende i arbeidet med konflikthåndtering generelt?
14. Hvilke elevkonflikter opplever du som mest krevende å løse?
15. Har du opplevd at situasjoner ikke lar seg løse alene? Hvordan går du frem
16. Hvordan går du frem når en konflikt pågår over tid og blir et låst mønster?
17. Hvordan arbeider du etter en konfliktsituasjon?
18. Hvordan samarbeider du og informerer hjemmet om elevkonfliktene?
19. Hva kan være utfordrende med dette? Er det noe du vil tillegge i forbindelse med forebygging og håndtering av elevkonflikter på småtrinnet?

8.3 Vedlegg 3: Tabell over innledende kategorier

Kategorier	Informant 1	Informant 2	Informant 3
Sosial kompetanse			
Håndtering			
Forebygging			
Samarbeid			
Elev-elev relasjon			
Lærer-elev relasjon			
Konflikt			
Utagering			
Relasjoner			
Foreldre			

8.4 Vedlegg 4: Tankekart over kategori



8.5 Vedlegg 5: Eksempel på kategori og underkategori

<u>Kategorier</u>	Under-kategori	Informant 1	Informant 2	Informant 3
Håndtering	Strategi	<p>Noen ganger er det full action og da er det vanskelig. Men da opplever man ofte at den ene løper vekk også står man igjen med den ene og det er sånn at etter hvert som man blir kjent med unger så begynner man etter hvert å skjønne hvordan de ulike er. Da er det noen som må få lov til å rase fra seg, løpe vekk, sitte i ro også etterpå går det an og prate med dem. Men at jeg begynner å leke katt og mus og løpe etter dem er sjelden lurt. Det er mye bedre å prat med dem når de har fått roet seg. Men det er noe med å møte dem med interesse og at de får følelse av at jeg faktisk bryr meg. Jeg bryr meg faktisk om deg ikke bare den andre, for det tror jeg faktisk, de pigger, de går så i forsvar for de tenker at nå kommer hun for å ta meg. Så blir det angrepsfølelse, men det ligger ofte noe bak som jeg må prøve å forstå også må jeg si at det er greit at du er sint på han nå, men det er ikke greit å slå.</p>	<p>Når det skjer noe så prøver jeg å ha tid til å sette meg ned og prate med dem. At alle skal få lov til å si noe. Ene får snakke først og andre etterpå så alle får sagt noe også prøver vi å finne en løsning på det. Noen må vi bruke litt ekstra tid på å snakke med og da handler det om å gi dem minst mulig valg. Enten stopper du eller så blir du med meg på grupperom. Utagerer eleven er det viktig at man står i det Dette kan ta tid men vi er heldigvis to. Så en kan ta konflikten og den andre tar klassen.</p>	<p>Viktigst å høre begge. og ta begge hver for seg først eller at man samler dem. Jeg bruker en undrende tilnærming hva tenker du om det han har sagt. At man ikke kjefter og blir sint og irritert, men hører dem ut og da finner de ofte løsninger selv synes jeg. De gangene det er elever som er sinte eller ikke klarer å ta imot samtale så kan en strategi være å vente litt til senere og la dem roe seg ned. Da er det viktig at de vet at jeg sjekker innom. De skal føle at jeg bryr meg om dem</p>