



MASTEROPPGAVE

Utfordrende atferd i et relasjonelt perspektiv

Challenging behavior in a relational perspective

Navn: Malin Andersen Irgens & Emilie Rotihaug

Kandidatnummer: 406 & 432

1-7, masterfag i GLU

MGBSP550 Masteroppgave Vestlandsklasse

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Innleveringsdato: 16.05.2022

Antall ord: 35158

Sammendrag

Formålet med denne studien er å få økt kunnskap og innsikt i hvordan lærere kan bygge gode relasjoner til elever med utfordrende atferd. Studien vår ønsker å besvare følgende problemstilling:

Hvordan arbeider et utvalg lærere pedagogisk/spesialpedagogisk med å bygge relasjoner til elever med utfordrende atferd?

Vi har tatt i bruk kvalitativ metode for å besvare oppgavens problemstilling. Datamaterialet har blitt samlet inn ved hjelp av fem semi-strukturerte intervjuer. Intervjuene har gitt oss innsikt i hvordan fem lærere arbeider med å bygge relasjoner til elever med utfordrende atferd. Lærerne kommer fra ulike skoler.

Funn gjort i studien viser at informantene i studien vår tar i bruk ulike læringsarenaer for å bygge gode lærer-elev-relasjoner. Informantene mente videre at det var viktig å være observant på eget kroppsspråk og væremåte i møte med elevene. I tillegg må man legge til rette for at elevene opplever mestring i skolehverdagen. Informantene fortalte også at et godt skole-hjem-samarbeid er viktig for å bygge en god lærer-elev-relasjon. Flere av informantene nevnte at tid er en avgjørende faktor når det kommer til å bygge gode lærer-elev-relasjoner. I tillegg trakk informantene frem at det var essensielt å være to lærere i klasserommet. Informantene mente at gode og nære relasjoner knyttes best når det er god lærertetthet, ettersom lærere da har større mulighet til å se den enkelte elev.

Abstract

The purpose of this thesis is to get an increased insight and knowledge in how teachers can build better relationships with students that are showing challenging behavior. Our thesis seeks to answer the following research question:

How does a sample of teachers work pedagogically/special pedagogically to build relationships with students with challenging behavior?

We apply qualitative method to answer the research question. To collect data, we conducted five semi-structured interviews. The interviews have given us an insight in how those five teachers are working towards building their relationships with students with challenging behavior. The teachers are working in different schools.

Findings in our study shows that the informants use different learning arenas to build better teacher-student relationships. The informants also thought that it was important to be aware of their own body language and behavior. Additionally, teachers must ensure that students are able to be successful at school. The informants also told that good cooperation between home and school is important for the teacher-student relationship. Several of the informants said that time was also a deciding factor when building better teacher-student relationships. Furthermore, they informed that it was crucial to be two teachers in the classrooms. The informants believe that good and close relationships are established best when a high teacher-student ratio is present, thus leading to a better chance of each individual student to be seen.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på vår femårige grunnskolelærerutdanning. Vårt utgangspunkt var at vi ønsket å fordype oss i temaet utfordrende atferd i et relasjonelt perspektiv. Hovedmålet vårt har hele veien vært å utvide vår kompetanse innenfor dette temaet. Å skrive masteroppgave har vært tidkrevende, men det har også vært svært lærerikt og givende. Masteroppgaven har gitt oss kompetanse som vi ikke ville vært foruten. Vi er svært stolte for at vi nå er i mål med oppgaven!

Å skrive en masteroppgave sammen kan oppleves som utfordrende. Vi har derimot opplevd det som en styrke. Vi har samarbeidet godt, støttet hverandre, og ikke minst motivert og oppmuntret hverandre. Vi takker hverandre for det gode samarbeidet. Vennskapet og minnene fra masterskrivingen er noe vi tar med oss videre.

Det er flere som har hjulpet oss på veien mot ferdigstilt masteroppgave. Vi ønsker å takke våre fem informanter. Tusen takk for at dere stilte opp, og ga oss innsyn i deres erfaringer og kompetanse med relasjonsbygging. Videre ønsker vi å takke vår veileder Gerd Grimsæth. Takk for at du har støttet oss gjennom hele prosessen. Du har kommet med både konstruktive og oppmuntrende tilbakemeldinger. Du har alltid vært lett tilgjengelig, og det er vi veldig takknemlig for. Til slutt ønsker vi å takke vår nærmeste familie som har bidratt med gode tilbakemeldinger og støttende ord. Tusen takk.

Sammen har vi kommet i mål, og nå starter vi et nytt kapittel som lærere.

16. mai 2022

Emilie Rotihaug & Malin Irgens

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	II
Abstract	III
Forord	IV
1.0 Innledning	1
1.1 Aktualisering og bakgrunn av tema.....	1
1.2 Problemstilling	3
1.3 Begrepsavklaring.....	3
1.3.1 Pedagogiske eller spesialpedagogiske oppgaver	3
1.4 Oppgavens oppbygging.....	4
2.0 Bakgrunn og utgangspunkt	5
2.1 Utfordrende atferd.....	5
2.1.1 Hva er utfordrende atferd?	5
2.1.2 Forekomsten av utfordrende atferd i norsk skole	6
2.1.3 Mulige årsaker til at elever viser utfordrende atferd.....	7
2.1.4 Mulige konsekvenser av utfordrende atferd	9
3.0 Teoretiske perspektiver	10
3.1 Relasjon i lys av transaksjonsmodellen.....	10
3.1.1 Bronfenbrenners bioøkologiske teori.....	10
3.1.2 Risiko- og beskyttelsesfaktorer.....	12
3.2 Lærerens relasjonskompetanse	12
3.2.1 Gode relasjoner	13
3.2.2 Anerkjennelse	14
3.2.3 Tillit.....	14
3.2.4 Empati	15
3.2.5 Lærerens kroppsspråk	15
3.3 Faktorer som virker inn på lærer-elev-relasjonen.....	16
3.3.1 Relasjonsbasert klasseledelse.....	16
3.3.2 De ulike lederstilene	17
3.3.3 Tilknytningsteori.....	19
3.3.4 Skole-hjem-samarbeid	21
3.4 Mulige resultater av en god lærer-elev-relasjon.....	23
4.0 Tidligere forskning	24
4.1 Hva sier forskning om: Hvilken betydning har lærer-elev-relasjonen?.....	24
4.2 Hva sier forskning om: Hvordan bygge gode lærer-elev-relasjoner?	25
4.3 Hva sier forskning om: Hvordan kan ulike læringsarenaer bidra til relasjonsbygging?	28
5.0 Metodekapittel	31
5.1 Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming	31
5.1.1 Fenomenologi	31
5.1.2 Hermeneutikk.....	32
5.1.3 En fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming til vår studie.....	32
5.2 Kvalitativ metode og redegjørelse av gjennomføring	33
5.2.1 Intervju som datainnsamlingsstrategi	34
5.2.2 Utvalg av informanter.....	35

5.2.3 Intervjuguiden	37
5.2.4 Transkripsjon	38
5.3 Analyseprosessen.....	39
5.3.1 Koding og kategorisering.....	39
5.4 Kvalitetssikring.....	40
5.4.1 Reliabilitet.....	40
5.4.2 Validitet.....	41
5.4.3 Generalisering.....	43
5.5 Forskningsetikk	44
6.0 Resultater.....	46
6.1 Utfordrende atferd.....	46
6.1.1 Hva kjennetegner elever med utfordrende atferd?.....	46
6.1.2 Forekomsten av utfordrende atferd i skolen	47
6.1.3 Mulige årsaker til at elever viser utfordrende atferd.....	48
6.1.4 Hvilke faktorer kan være med å forebygge utfordrende atferd?.....	50
6.2 Lærer-elev-relasjoner.....	52
6.2.1 Hva kjennetegner en god lærer-elev-relasjon?	52
6.2.2 Hvordan kan man bygge en god lærer-elev-relasjon for å forebygge utfordrende atferd?.....	54
6.2.3 Utfordringer med relasjonsbygging	58
6.3 Lærerenrollen.....	60
6.3.1 Lærere elever trenger	60
6.3.2 Hvordan lærere ikke bør opptre	61
6.3.3 De etiske dilemmaene	62
6.4 Skole-hjem samarbeid	63
6.4.1 Foreldrenes betydning.....	63
6.4.2 Utfordringer med skole-hjem-samarbeid	64
7.0 Diskusjon	65
7.1 Utfordrende atferd.....	65
7.1.1 Ulik forståelse av utfordrende atferd	66
7.1.2 Mulige årsaker til at elever viser utfordrende atferd.....	68
7.2 Den gode lærer-elev-relasjonen.....	70
7.3 Hvordan bygger man den gode lærer-elev-relasjonen?.....	72
7.3.1 Ulike læringsarenaer	72
7.3.2 Læreres kroppsspråk og væremåte.....	74
7.3.3 Tilrettelegge for mestring	77
7.3.4 Foreldresamarbeid.....	78
7.3.5 Ta utgangspunkt i sosial utvikling	80
7.3.6 Tid som avgjørende faktor?	81
7.3.7 To lærere i klasserommet.....	83
8.0 Avslutning.....	86
8.1 Oppsummering	86
8.2 Videre forskning	88
8.3 Avrundning.....	89
9.0 Referanseliste	90
10.0 Vedlegg.....	102
Vedlegg 1.....	102

Vedlegg 2.....	104
Vedlegg 3.....	107

Figurer

Figur 1.....	s. 18
Figur 2.....	s. 21

1.0 Innledning

I emneplanen for masteroppgaven står det at masteroppgaven skal være profesjonsrettet og praksisorientert (Høgskulen på Vestlandet, u.å.). Med dette som bakgrunn har vi valgt å se nærmere på temaet utfordrende atferd i et relasjonelt perspektiv. I løpet av de fire første årene i lærerutdanningen har relasjonskompetanse vært et gjennomgående tema i profesjonsfaget. Relasjonskompetanse er et vidt begrep. Studien spisses derfor inn mot lærere på 1. – 7. trinn sine erfaringer med relasjonsbygging til elever med utfordrende atferd. I dette kapittelet vil vi ta for oss aktualisering av tema og bakgrunn for valg av tema. Deretter presenterer vi vår problemstilling, begrepsavklaring og oppgavens oppbygging.

1.1 Aktualisering og bakgrunn av tema

Skolen er et sted der barn og unge tilbringer store deler av livet sitt. Det er et sted der elever stadig får nye opplevelser og erfaringer. Mange av disse opplevelsene og erfaringene er knyttet til læreren. Som lærer i barneskolen har man en relasjon til mange elever med ulike behov, og man har et ansvar for å bli kjent med alle elevene. Å skape en god relasjon til elever med ulike behov er en krevende jobb, men det er også en svært viktig jobb. De fleste av oss har opplevd lærere som har gjort gode inntrykk på oss, gjerne inntrykk man husker resten av livet. Dette er gjerne lærere man fikk en ekstra god relasjon til. Kjennetegn på en god lærer-elev-relasjon er blant annet lærere som lytter til elevene sine, anerkjenner elevene og er interessert i å bli kjent med dem (Drugli, 2012; Fallmyr, 2017; Kinge, 2020; Løw, 2021)

I 2017 publiserte NRK serien #Dusåmeg. Denne dokumentarserien handler om lærere som har spilt en avgjørende rolle i livet til elevene sine. «Den gode læreren er først og fremst et medmenneske. For noen barn har det betydd absolutt alt» (Kårstad & Kjølleberg, 2017). Sitatet er hentet fra NRK serien «#dusåmeg. Hver episode handler om en lærer som så mer ved eleven enn bare det som var utfordrende. I serien møter vi blant annet Hajrah Arshad som ble sett på som en bråkmaker som stadig havnet i bråk med lærere og medelever. Kjølleberg et al. (2017) skriver at hun var fæl mot lærerne, og at lærerne opplevde daglige grove utskjellinger. Etter noen få uker skjønte kontaktlæreren at han måtte gjøre noe. Han bestemte seg for å starte skoledagen med å hilse på alle elevene og se dem inn i øynene. I tillegg så han etter det positive i elevene. Arshad sa at læreren fikk henne til å føle seg sett. Han var engasjert og interessert i det hun gjorde. Denne anerkjennelsen endret Arshad. Hun sto stadig

oftere fram og tok i bruk stemmen sin til noe positivt. I tillegg begynte hun å interessere seg for skolen og karakterene sine (Kjølleberg et al., 2017). #Dusåmeg viser at en god relasjon mellom lærer og elev kan ha stor betydning for elevers selvfølelse og deres framtid.

Serien #Dusåmeg gjorde oss oppmerksom på hvor stor betydning lærere kan ha for elever, og gjerne spesielt elever som viser utfordrende atferd. Vi så viktigheten av å bygge en god relasjon mellom lærer og elev. Vi valgte derfor temaet utfordrende atferd i et relasjonelt perspektiv, først og fremst på grunn av personlige interesser. I tillegg til serien #Dusåmeg har vi i løpet av studieløpet møtt flere elever med utfordrende atferd, både gjennom praksis og ved å arbeide som lærervikarer. Vi har opplevd at det kan være vanskelig å bli respektert og oppnå gode relasjoner til elever med utfordrende atferd. Dette har ført til både fortvilelse og frustrasjoner. Vi har snakket om denne fortvilelsen og frustrasjonen med tidligere praksislærere. Praksislæreren vi hadde første året på lærerstudiet fortalte følgende: «Det viktigste dere kan gjøre er å bygge gode relasjoner til elever med utfordrende atferd». Dette samsvarer også med forskning som påpeker at en god og positiv lærer-elev-relasjon er en avgjørende faktor når man skal forebygge og reparere utfordrende atferd hos elever (Hamre & Pianta, 2001; O'Connor et al., 2011; Yassine et al., 2020; Zachrisson & Dearing, 2016).

Etter snart fem år på lærerutdanningen sitter vi likevel igjen med spørsmålet: «Hvordan skal vi egentlig bygge denne relasjonen?». McGrath og Bergen (2019) skriver at det finnes lite forskning på hvilke faktorer som støtter nære relasjoner mellom elever som viser forstyrrende atferd og grunnskolelærere. Forskning gjort av Myers og Pianta (2008) viser også at lærere ofte får en bedre relasjon med elever som har et positivt temperament, altså elever som ikke sliter med konsentrasjons-, oppmerksomhets- og tilpasningsevne. Myers og Pianta (2008) skriver at elever som har et vanskeligere temperament er mer utfordrende for lærere å møte på i hverdagen. Videre skriver de at dette ofte fører til at elevene som har utfordrende atferd får mindre positiv oppmerksomhet fra lærere. Vi synes det er urovekkende at det finnes lite forskning på faktorer som støtter nære relasjoner, og at elever med utfordrende atferd får mindre positiv oppmerksomhet fra lærere (McGrath & Bergen, 2019; Myers & Pianta, 2008). Vi ønsker derfor å få innblikk i hvordan lærere arbeider med relasjoner til elever med utfordrende atferd. Gjennom dette håper vi å bidra til at vi som framtidige lærere får mer kunnskap om hvordan vi kan bygge gode relasjoner som kan være med på å forebygge og reparere utfordrende atferd. Dette leder oss inn på oppgavens problemstilling:

1.2 Problemstilling

Hvordan arbeider et utvalg lærere pedagogisk/spesialpedagogisk med å bygge relasjoner til elever med utfordrende atferd?

1.3 Begrepsavklaring

Vi har valgt å bruke begrepene pedagogisk/spesialpedagogisk i vår problemstilling. Det kan i den anledning være naturlig å spørre om arbeid med utfordrende atferd går under pedagogikk eller spesialpedagogikk. Vi vil derfor gå nærmere inn på hva disse begrepene innebærer.

1.3.1 Pedagogiske eller spesialpedagogiske oppgaver

Pedagogikk er læren om oppdragelse og undervisning (Tjeldvoll, 2018). Som pedagog skal man blant annet gi elevene kunnskaper, ferdigheter og forståelse som forbereder elevene til arbeidslivet samt andre aspekter ved livet (Biesta, 2010). Sollesnes (2018) skriver at dersom begrepet pedagogikk bare blir forstått som undervisning, vil arbeid med utfordrende atferd falle utenfor pedagogikkbegrepet. Det er ikke mulig å undervise en elev til å endre atferden sin. På den andre siden har mange lærere erfart at den utfordrende atferden ofte er direkte knyttet til undervisningssituasjonen. Pedagogikken er blant annet knyttet til den situasjonen som skjer plutselig, og som ikke er planlagt (Sollesnes, 2018). Møte med utfordrende atferd kan være et eksempel på dette.

Hvis man ser på spesialpedagogikkens overordnede mål, så er målene for spesialpedagogikken blant annet å fremme gode utviklings- og læringsvilkår for barn og unge. Spesialpedagogikken skal forebygge eller avhjelpe samt redusere vansker og barrierer som oppstår eller finnes (Tangen, 2012). Oppgaver som spesialpedagogen har er blant annet å hjelpe barn og unge med å tilpasse seg situasjoner, men også ha kunnskap om hvordan man kan sette inn tiltak som fungerer på systemnivå slik at skolene kan tilpasses for elevene som går der (NOU 2009: 18). Økt inkluderingsambisjoner har gjort det nødvendig å forskyve forholdet mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk i retning av at allmennpedagoger i langt større grad enn tidligere må forholde seg til det som tidligere var spesialpedagogiske utfordringer (Meld. St.18 (2010-2011), s. 43). Spesialpedagoger skal legge til rette for at den ordinære undervisningen blir tilpasset og utarbeide individuelle tiltak for elever. Når spesialpedagogene samarbeider med de andre lærerne på skolen vil den spesialpedagogiske

kompetansen kunne bidra til å utvikle både den ordinære undervisningen og spesialundervisningen (Mjøs et al., 2020). Ordinær opplæring og spesialundervisning må sees i sammenheng (Haug, 2017).

En lærer som har 30 studiepoeng i spesialpedagogikk, kan bli omtalt som en spesialpedagog i like stor grad som en som har mastergrad i spesialpedagogikk. Spesialpedagog er ikke en beskyttet tittel. Det kreves ingen autorisasjon for å bruke tittelen spesialpedagog (Groven, 2013). Det kan derfor være vanskelig å skille pedagogiske og spesialpedagogiske oppgaver fra hverandre når det gjelder arbeid med utfordrende atferd. Vi hører til det første kullet ved HVL som tar grunnskolelærerutdanning med innbygget master i spesialpedagogikk. Vi skal først og fremst bli grunnskolelærere. Grunnskolelærere med master i spesialpedagogikk. De fleste av våre informanter har studiepoeng i spesialpedagogikk og har spesialpedagogisk erfaring, men de er likevel først og fremst lærere. Både pedagoger og spesialpedagoger går ofte under navnet lærere. Derfor velger vi å referere til lærere istedenfor pedagoger/spesialpedagoger i resten av oppgaven.

1.4 Oppgavens oppbygging

Oppgaven vår består av åtte hovedoverskrifter. I kapittel 1.0 innledning aktualiserer og begrunner vi valg av tema og presenterer problemstillingen. I kapittel 2.0 bakgrunn og utgangspunkt tar vi for oss bakgrunn og utgangspunkt for oppgaven vår, som er utfordrende atferd. Dette fører oss inn på kapittel 3.0 teoretiske perspektiver. Her vil vi ta for oss relasjon i lys av transaksjonsmodellen. Deretter vil vi i kapittel 4.0 tidligere forskning vise fram forskning gjort på feltet. I kapittel 5.0 metodekapittel tar vi for oss hvilken metode vi har valgt og hvordan vi har gjennomført den metodiske tilnærmingen. I kapittel 6.0 resultater presenterer vi viktige funn fra intervjuene. I kapittel 7.0 diskusjon vil vi diskutere funnene i lys av tidligere forskning og anvendt teori. Til slutt vil vi i kapittel 8.0 avslutning oppsummere funnene i studien, og ta for oss hva som kunne vært interessant å undersøke videre.

2.0 Bakgrunn og utgangspunkt

Vårt utgangspunkt i denne masteroppgaven er utfordrende atferd. Vi vil derfor først gjøre rede for hva som menes med utfordrende atferd. Deretter tar vi for oss forekomsten av utfordrende atferd i den norske skolen, mulige årsaker for at elever viser utfordrende atferd og mulige konsekvenser utfordrende atferd kan ha for elevens framtid.

2.1 Utfordrende atferd

Utfordrende atferd er et omfattende begrep som kan være vanskelig å definere. Når man snakker om barn med utfordrende atferd blir det ofte brukt forskjellige uttrykk slik som: atferdsproblemer, atferdsvansker, atferdsforstyrrelser, problematferd og sosiale og emosjonelle vansker. Mange av disse betegnelsestillegger barn negative egenskaper og de indikerer at noe er vanskelig. Vi ønsker derfor å ta i bruk begrepet utfordrende atferd. Når vi tar i bruk begrepet utfordrende atferd tenker vi på barn som har utfordringer, eller barn som voksne kan oppleve som utfordrende. Utfordringen kan gjelde for menneskene rundt personen, men også for barnet som viser den utfordrende atferden.

2.1.1 Hva er utfordrende atferd?

Utfordrende atferd blir definert på ulike måter. Vi velger å bruke Sollesnes sin definisjon. Sollesnes (2018) definerer utfordrende atferd som «[...] en type atferd som omgivelsene finner det vanskelig å forholde seg til, og som uttrykker en vanske det aktuelle barnet trenger hjelp med» (s. 35). Elever med utfordrende atferd blir ofte delt inn i to grupper. Grimsæth et al. (2018a) skriver at den ene gruppen består av elever som framstår som passive og stille. Denne type atferd blir ofte kalt for innagerende atferd. I den andre gruppen finner vi elever som kan være kverulerende og krenkende i sine uttalelser, og/eller har en forstyrrende eller formålsløs oppførsel (Grimsæth et al., 2018a; Holland, 2013). Vi ønsker å rette søkelys mot den sistnevnte gruppen. Denne type atferd blir ofte kalt for utagerende atferd. Det er de utagerende elevene som ofte hindrer undervisningen, skaper store forstyrrelser i undervisningen, lager bråk og som kan opptre konfliktskapende og truende (Kinge, 2020).

Utagerende atferd blir ofte sett på som en handling som bryter med skolen sine forventninger til elevrollen (Damsgaard, 2003). Elevene setter lærere sine undervisnings- og lederferdigheter på en hard prøve. Noen elever kan også være direkte truende og angripe både

medelever og lærere (Ogden, 2009). Nordahl et al. (2005) skriver at omfanget av fysisk utagering i norske skoler som slag, sparking og lugging er størst på barnetrinnet. Omfanget av verbal utagering har derimot en klar stigende tendens fram til slutten av ungdomsskolen (Nordahl et al., 2005). Elevene har gjerne konfliktfylte forhold til lærerne sine, men de er også svært avhengige av dem (Ogden, 2009). Det er viktig å tenke på den utfordrende atferden som et signal fra eleven til omverden om at det er noe i livssituasjonen, eller i den faktiske situasjonen der og da som eleven ikke håndterer (Sollesnes, 2018). Det trenger ikke nødvendigvis å være bekymringsfullt når elever viser utfordrede atferd. Som lærer vil man oppleve å møte elever som utviser en form for utfordrende atferd en eller flere ganger i skoleløpet. Det er først og fremst nødvendig å sette i gang tiltak når den utfordrende atferden blir omfattende, vedvarende, hemmer elever sin egen utvikling og læring og får konsekvenser for andre elever og lærere (Nordahl et al., 2005).

2.1.2 Forekomsten av utfordrende atferd i norsk skole

To temaer som stadig vender tilbake i debatten om utfordrende atferd i den norske skolen er om det er mange elever som har utfordrende atferd, og om utfordrende atferd i skolen har økt i omfang (Ogden, 2015b). Til tross for at det har blitt viet stor oppmerksomhet rundt temaet utfordrende atferd, er det lite forskning som viser forekomsten av utfordrende atferd i skolen (Ogden, 2015a; Sørli & Ogden, 2014). En mulig forklaring er at det kan være vanskelig å vite hvor grensen skal trekkes mellom uro og bråk som skyldes engasjerte og aktive elever, og utagering som gjør det vanskelig for læreren å undervise og som går ut over elever sin læring (Sørli & Ogden, 2014). Sørli og Ogden (2014) skriver at toleransegrensene og forventninger til elevers atferd varierer mellom lærere og over tid, noe som kan gjøre det vanskelig å måle forekomsten av utfordrende atferd. Videre hevder Sørli og Ogden (2014) at mangel på forskning på feltet kan skyldes at flere forskere foretrekker å ha en positiv vinkling på temaet. I stedet for å studere utfordrende atferd i skolen blir det oftere satt søkelys på temaer som trivsel og elevmotivasjon, slik som i Elevundersøkelsen. Elevundersøkelsen er en årlig undersøkelse der elever svarer på spørsmål som handler om blant annet deres trivsel, motivasjon og læring i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Det finnes likevel noen studier som peker på forekomsten av utfordrende atferd. Nordahl et al. (2009) undersøkte forekomsten av utfordrende atferd i norske og danske skoleundersøkelser blant elever i alderen 10-17 år. Mellom syv til tolv prosent av elevene hadde så stor forekomst av uønsket atferd at det ble sett på som utfordrende atferd (Nordahl et al., 2009). En nyere

studie gjort av Duesund og Ødegard (2018) tar for seg hvordan elever opplever forstyrrende oppførsel i undervisningen. Duesund og Ødegård (2018) tok utgangspunkt i 544 elever i Norge sin opplevelse av uro i skolen. Hele 57,8 % av elevene i undersøkelsen hadde opplevd å bli forstyrret den siste uken, og flere av elevene rapporterte at de opplevde dette som svært forstyrrende (Duesund & Ødegard, 2018). Den høye prosenten av forstyrrende atferd som ble rapportert, kan tyde på at forstyrrende atferd er en del av hverdagen for mange lærere og elever i skolen. Det vil med andre ord være svært sannsynlig at lærere møter elever som forstyrrer undervisningen, og som dermed kan oppleves som utfordrende.

En undersøkelse gjort av Sørli og Ogden (2014) viste at andelen lærere som rapporterte om daglige innslag av utfordrende atferd i skolen var lavere i 2008 enn i 1998. Reduksjonen gjaldt både alvorlig og mindre alvorlig problematferd (Sørli & Ogden, 2014). Sørli & Ogden (2014) sin studie gir ikke noe grunnlag for å analysere årsaken til endring av utfordrende atferd i skolen, men de skriver at et klarere fokus på lærerens rolle og betydning i dette tiåret kan være en årsak til reduksjonen. Sørli & Ogden (2014) sin studie viser at det fortsatt er mange skoler som sliter med utfordrende atferd, noe som kan gå utover elevenes muligheter for læring, det sosiale samholdet i skolen og lærernes praksis. Dette tyder på at det framdeles er et behov for økt kunnskap om hvordan man kan arbeide med å redusere og forebygge forekomsten av utfordrende atferd i skolen. For å redusere og forebygge utfordrende atferd i skolen kreves det at læreren er bevisst på mulige årsaker til at eleven viser utfordrende atferd.

2.1.3 Mulige årsaker til at elever viser utfordrende atferd

Det kan være mange ulike årsaker til at elever viser utfordrende atferd (Ogden, 2012). Det er alltid en årsak til at en elev utagerer, og det er bakgrunnen og årsaken for den utagerende atferden man må gripe fatt i (Grimsæth & Hallås, 2019). Utfordrende atferd har blitt forklart enten som uheldige miljøpåvirkninger eller som egenskaper hos barnet, og noen ganger begge deler. I de senere år har disse synspunktene blitt sett mer i sammenheng (Sollesnes, 2018). For noen elever kan årsaken skyldes nevrobiologiske faktorer, eller nevroutviklingsforstyrrelser. Dette er en felles betegnelse for diagnosene autismeforstyrrelser, Tourettes syndrom og ADHD (Kinge, 2020). Elever som viser utfordrende atferd, trenger ikke å ha en diagnose. Det kan være elever som opplever frustrasjoner, usikkerhet, bekymringer og ensomhet (Kinge, 2020). Ogden (2012) skriver at forhold både i og utenfor skolen kan være mulige årsaker til at elever viser utfordrende atferd. Eksempler på dette kan være at elevene kjeder seg, at de kan

ha lav motivasjon og liten mestringsfølelse i møte med høye forventninger. Ogden (2012) skriver videre at skolens struktur, fysiske miljø og faglige tilbud er faktorer som også kan være årsaker til at elever oppleves å ha en utfordrende atferd. Det er dermed viktig at lærere er bevisste på at det kan finnes ulike årsaker til at eleven viser utfordrende atferd.

Drugli (2012) skriver at relasjonen mellom lærer og elev lett kan komme inn i et negativt mønster dersom elevene gjør noe som bryter med skolens rutiner og regler, og som fører til at læreren reagerer negativt. Konfliktene mellom læreren og elevene blir ofte en del av interaksjonen mellom dem, og dette kan føre til at læreren og elevene kommer inn i det som kalles tvingende samspill. Dette kan også være en årsak til at den utfordrende atferden oppstår og vedlikeholdes (Drugli, 2012). Andre forhold som kan bidra til utfordrende atferd kan være at læreren har for dårlig oversikt over hva som foregår i klasserommet, der mobbing og utestenging kan forekomme uten at læreren griper inn. Det kan også være at læreren har for lite tilrettelagt undervisning. Dersom fagene blir for vanskelig for elevene kan det føre til at de viser en utfordrende atferd. Ute i friminuttet kan det også være mangel på tilsyn som kan føre til utfordrende atferd (Ogden, 2009).

Sosiale medier har vært med på å endre måten barn og unge kommuniserer med hverandre på. Facebook, YouTube, Snapchat, Instagram, Tiktok og Twitter er ulike sosiale medier som blir mye brukt av dagens barn og unge. Eines et al. (2019) skriver at jenter og gutter blir påvirket ulikt av bruken av sosiale medier. Depresjon, angst og redusert selvbilde rammer oftere jenter enn gutter, mens gutter blir i større grad rammet av frustrasjon, aggresjon, forstyrrelser i konsentrasjon og atferdsvansker (Eines et al., 2019).

Utfordrende atferd kan også være en direkte følge av miljøpåvirkninger. Dette kan være påvirkninger som har oppstått i elevens nære omgangskrets, som for eksempel plutselige forandringer eller påvirkninger som har foregått over lengre tid (Sollesnes, 2018). Dersom en elev har opplevd at foreldrene har gått fra hverandre, kan det være en årsak til at eleven viser utfordrende atferd (Nordahl et al., 2005). Hvordan en elev reagerer, kan likevel være individuelt. Sollesnes (2018) skriver at noe av den utfordrende atferden som kan forstås som individuelle vansker hos eleven, kan ha sin årsak i en tidligere vanskelig tilknytningsprosess. Læreren sin relasjonskompetanse vil dermed være viktig for etablering av relasjoner til elever med en tidligere vanskelig tilknytningsprosess. Det er læreren sin oppgave å peke på muligheter som gir bedre resultater både på kort og lang sikt slik at elevene ikke risikerer å få langvarige konsekvenser (Grimsæth & Hallås, 2019).

2.1.4 Mulige konsekvenser av utfordrende atferd

Utfordrende atferd kan få langvarige konsekvenser både på individnivå og samfunnsnivå. Elever med utfordrende atferd kan oppleve krenkelses og avvísning i hverdagen, dette kan være alt fra sårende kommentarer, utestenging, manglende aksept for hvem de er, og krav fra samfunnet som de ikke har mulighet til å mestre (Dahl, 2021). I tillegg blir utfordrende atferd knyttet til lavere akademiske presentasjoner og sosiale vansker (Kremer et al., 2016; Rojas, 2018). Dette kan igjen få enorme konsekvenser for elevene i det lange løp. Truende og sinte gutter og menn har vært et tema i media lenge. Sørøy (2021) skriver at Martine Antonsen som er leder i Mental Helse Ungdom blir ofte kontaktet av unge som sliter med å finne miljøer som de kan være seg selv i. De kan da lett ende opp på nettforum der man dyrker det negative (Sørøy, 2021). Det er mange ulike nettforum, man har blant annet «incel» bevegelsen. Unge gutter og menn som tilhører «incel» bevegelsen blir ofte omtalt som gutter/menn som lever i sølibat, og som er sinte på kvinner fordi de føler seg avvíst fra emosjonell og fysisk kontakt med kvinner. Ogden og Hagen (2009) skriver at gutter og menn sin utfordrende atferd ofte viser seg i form av lovbrudd og vold i hjemmet, mens jenter sin utfordrende atferd oftere viser seg i form av skulk fra skolen og bruk av narkotika.

Elever som opplever å ikke mestre kravene som samfunnet har satt gjennom skolegangen kan altså finne trøst i rusen. Fekjær (2016) ønsket å kartlegge hva som var bakgrunnen for at enkelte ble rusavhengige. Undersøkelsen viser at hele 70% av de som deltok oppga at de hadde hatt lærings- og atferdsvansker da de gikk på skolen (Fekjær, 2016). I tillegg kan utfordrende atferd føre til at barn og unge begår lovbrudd. Ifølge Meld. St.34 (2020-2021) har barn og ungdom som begår lovbrudd ofte atferdsvansker og psykiske helseproblemer som de trenger hjelp med. Det vil si at utfordrende atferd også vil ha betydning på samfunnsnivå. På samfunnsnivå kan utfordrende atferd føre til økonomiske konsekvenser. Elever med utfordrende atferd kan få behov for sosial støtte, langvarig behandling og marginalisering i arbeidsmarkedet (Sørli, 2000). Konsekvensene av utfordrende atferd viser at det er viktig å arbeide med tidlig innsats samt metoder og tiltak for å forebygge og redusere atferden, slik at elevene ikke risikerer å kunne få langvarige konsekvenser som for eksempel utestenging fra samfunnet og rusproblematikk (Skogen & Torsvik, 2013).

3.0 Teoretiske perspektiver

I dette kapitlet skal vi presentere teoretiske perspektiver som kan gi en forståelse for vår problemstilling: *Hvordan arbeider et utvalg lærere pedagogisk/spesialpedagogisk med å bygge relasjoner til elever med utfordrende atferd?* Vi har valgt å ta utgangspunkt i transaksjonsmodellen og Bronfenbrenners bioøkologiske teori. Dette har vi gjort fordi vi mener at for å utvikle en god lærer-elev-relasjon er det viktig å skape en helhetlig forståelse av de ulike forholdene og miljøene elevene er knyttet til. Det er ulike årsaker til at barn kan vise utfordrende atferd. Gjennom transaksjonsmodellen og i Bronfenbrenners bioøkologiske teori kommer det fram hvordan arv og miljø gjensidig påvirker hverandre.

3.1 Relasjon i lys av transaksjonsmodellen

Transaksjonsmodellen er en modell som har blitt stadig mer dominerende i dagens forskningsfront. Det er en modell som er godt egnet for å forstå lærer-elev-relasjonen (Drugli, 2012). Modellen ble lansert av Sameroff og Chandler, og er en modell som binder sammen ulike teorier. Teorier som inngår i transaksjonsmodellen er blant annet «Life span developmental theory» av Baltes, «Life-course theory» av Elder samt Bronfenbrenners bioøkologiske teori (Kvello, 2012). Et viktig fellestrekk for de ulike teoriene er først og fremst at person og miljø tenkes å stå i gjensidige påvirkningsforhold. I tillegg tar teoriene opp relasjonens betydning, og ulike prosesser knyttet til risiko- og beskyttelsesfaktorer (Kvello, 2012). Vi vil nå gå videre inn på Bronfenbrenners bioøkologiske teori.

3.1.1 Bronfenbrenners bioøkologiske teori

Bronfenbrenners bioøkologiske teori er som nevnt en av teoriene som inngår i transaksjonsmodellen (Kvello, 2012). Teorien viser hvordan ulike systemer virker inn på elevens utviklingsprosess, og betydningen av samspillet mellom de ulike systemene (Drugli, 2012). For å forstå hvordan lærer-elev-relasjonen fungerer, kan det dermed være nødvendig å skaffe seg en helhetlig forståelse av de ulike forholdene eleven er knyttet til (Drugli, 2012). Som lærer må man derfor studere eleven i en helhetlig sammenheng og i ulike miljøer (Kvello, 2012). Eleven vil høre til mange ulike miljøer samtidig, og eksempler på dette kan være familien, skolen, venner, fritidsaktiviteter og så videre. Eleven vil da bli påvirket av de ulike miljøene.

Bronfenbrenner tar for seg faktorer som kan påvirke et menneskes utvikling i fire ulike systemnivå. Disse fire nivåene blir kalt mikro-, meso-, ekso- og makronivået, og er en del av det gjensidige påvirkningsforholdet. Det første nivået er mikrosystemet. Vi ønsker å ha hovedfokus på mikrosystemet i vår oppgave fordi det er i mikrosystemet lærer-elev-relasjonen kommer inn under. Mikrosystemet består av arenaer som eleven er direkte involvert i, slik som familie, skole og fritidsmiljø. Det som kjennetegner dette nivået er at man skal fremme utvikling og tilpasning slik at barnet fungerer både i skolen og i samfunnet, der barnet har roller blant annet som elev og som samfunnsborger (Bronfenbrenner, 1979). Både klasseledelse og oppdragelsespraksis hjemme blir dermed viktige faktorer innenfor mikrosystemet (Pianta, 1999). Kvello (2012) skriver at et viktig kjennetegn ved mikromiljøene er personlige relasjoner, altså samspill ansikt til ansikt.

Bronfenbrenner (1979) definerer et mikrosystem på følgende måte: «A micro system is a pattern of activities, roles, and interpersonal relations experienced by the developing person in a given setting with particular physical and material characteristics» (s. 22). Drugli (2012) skriver at miljøets betydning vil være rettet mot dagligdagse, konkrete og relasjonelle hendelser i skolehverdagen. Det er viktig at man som lærer er opptatt av å kvalitetssikre miljøet til elever med utfordrende atferd. Dette kan gjøres ved å iverksette ulike tiltak, slik som å sikre gode lærer-elev-relasjoner for disse elevene (Drugli, 2012). Relasjonene mellom menneskene i et mikrosystem må være basert på gjensidighet og følelsesmessig engasjement, i tillegg er det viktig at relasjonene varer over tid. Det kan være tidkrevende å utvikle dype relasjoner (Kvello, 2012).

Mesosystemet er en kombinasjon av flere av elevenes mikrosystemer, og prosessene og relasjonene mellom mikrosystemene (Kvello, 2012). Som nevnt var hjem og skole to eksempler på mikrosystem. Forholdet mellom hjem og skole blir da et eksempel på et mesosystem. Forholdet mellom hjem og skole kan få betydning for elevens atferd og dermed også påvirke eleven slik at det indirekte også får en betydning for relasjonen mellom lærer og elev (Drugli, 2012). Etter mesosystemet har vi eksosystemet. Eksosystemet påvirker elevens utvikling uten at eleven deltar direkte i dem. Det vil si at eksosystemet har en indirekte påvirkning på elevens utvikling (Kvello, 2012). Bronfenbrenner (1979) skriver at eksempel på slike systemer kan være foreldrenes arbeid. Foreldrenes arbeid vil kunne påvirke foreldrene og dermed også familiesituasjonen. Eksempler på dette kan være arbeidstidsordninger som kan påvirke hvor mye tid foreldrene får med barna, som dermed også kan påvirke barnas

tilknytningsprosess. Andre faktorer som indirekte kan påvirke barns utvikling kan være foreldrenes trivsel og stress på arbeidsplassen. I tillegg kan innholdet i kontakten mellom skole og hjem, og hvor ofte de har kontakt være et eksempel på et system innenfor eksosystemet (Bronfenbrenner, 1979). Eksosystemet kan også bestå av skoleledelsen og offentlige tjenester som lærere samarbeider med.

Det fjerde systemet er makrosystemet (Bronfenbrenner, 1979). Makrosystemet beskriver strukturelle forhold på samfunnsnivå, slik som utdanningssystem, politisk styringssystem, økonomisk system og rettsvesen (Bronfenbrenner, 1979). Det vil si at eleven for eksempel blir påvirket av hva slags læreplaner som ligger til grunn gjennom elevens skolegang. For å forstå det som skjer mellom den enkelte lærer og elever med utfordrende atferd må man også forstå hvordan skolen fungerer mer overordnet (Drugli, 2012).

3.1.2 Risiko- og beskyttelsesfaktorer

Samspeillet mellom risiko- og beskyttelsesfaktorer er sentrale elementer i transaksjonsmodellen (Drugli, 2012). Beskyttelsesfaktorer demper risikoen for utvikling av vansker når risikofaktorer er til stede (Kvellido, 2012). En god relasjon mellom lærer og elev er et eksempel på en beskyttelsesfaktor for elever med utfordrende atferd. Hvis relasjonen mellom lærer og elev er negativ vil det kunne bli en risikofaktor i elevens utviklingsprosess (Drugli, 2012). Det er derfor svært viktig at man som lærer er bevisst på betydningen av en god lærer-elev-relasjon. Det er lærere som har ansvaret for kvaliteten på disse relasjonene (Drugli, 2012). Lærere må tilegne seg kunnskap om hvilke faktorer som virker inn på lærer-elev-relasjonen.

3.2 Lærerens relasjonskompetanse

Vi har ut fra Bronfenbrenners bioøkologiske modell sett at alt henger sammen, fra mikrosystemet til makrosystemet. Lærerens sosiale kompetanse, og relasjonskompetansen til læreren er av avgjørende betydning i de ulike mikrosystemene innenfor skolen. Hvordan læreren påvirker og tilegner seg kunnskap i de ulike mikronivåene innenfor skolen vil påvirke mikronivået der elever og læreren utgjør en gruppe. Foruten faglig kunnskap er det også lærerens væremåte og sosiale kompetanse som er avgjørende. Relasjonskompetanse er en del av menneskets sosiale kompetanse. Relasjonskompetanse er særlig relevant i møte med elever som strever og som har utfordrende atferd (Spurkeland, 2020). Ifølge Drugli (2012) må man

som profesjonell lærer både ha faglig kompetanse og relasjonskompetanse. Spurkeland (2020) skriver at relasjonskompetanse er å ha kunnskap, holdninger, ferdigheter og evner som kan utvikle, vedlikeholde, etablere og reparere relasjoner mellom mennesker. Vi velger å bruke definisjonen til Drugli (2012) for å forklare hva en relasjonskompetent lærer er:

Å være relasjonskompetent har med det å være profesjonell i utøvelsen av lærerrollen å gjøre. Å være profesjonell innebærer blant annet å ta ansvar for og kontroll over egen kommunikasjon og adferd, slik at denne fungerer til beste for elevene. (Drugli, 2012, s. 45)

Hvis læreren har en god relasjonskompetanse og er relasjonskompetent, vil dette kunne føre til en positiv innvirkning på lærer-elev-relasjonen (Drugli, 2012). Læreren vil da kunne være i stand til å etablere gode relasjoner til elevene sine.

3.2.1 Gode relasjoner

Grimsæth og Hallås (2019) skriver at det å arbeide med relasjonsbygging er viktig med tanke på å skape trivsel og legge til rette for gode læringssituasjoner. Hattie (2008) skriver at relasjonskompetanse er en av de viktigste faktorene en god lærer trenger for å oppnå god kvalitet på læringsmiljøet. Videre skriver han at lærer-elev-relasjonen har blitt trukket fram som den faktoren som har størst effekt på elevenes læring (Hattie, 2008). Tidligere forskning viser at en god relasjon mellom lærer og elev har betydning for både den kognitive, emosjonelle og sosiale utviklingen (Lewis, 2003; Rutter, 2000; Schibbye, 2009). For å klare å etablere gode relasjoner, kreves det en gitt kompetanse. Drugli (2012) skriver at dersom lærere har relasjonskompetanse, er man bevisst på hvordan man reagerer og oppfører seg i samspill med ulike elever. Som lærer er det viktig at man kan tilpasse atferden sin ut fra de ulike behovene elevene har.

Drugli (2012) skriver at det er viktig at man som lærer er observant på egen praksis. Man må som lærer ha mot til å be om hjelp fra dem rundt seg for å kunne møte elevene på best mulig måte. Når man tør å be om hjelp så har man et godt utgangspunkt for å kunne utvikle en god relasjonskompetanse. Dette er en kompetanse som man videreutvikler gjennom hele yrkeskarrieren (Drugli, 2012). Aubert og Bakke (2018) skriver at det er i møte med andre at relasjonskompetansen blir utviklet. Det er derfor viktig at man snakker om relasjonskompetanse, reflekterer sammen med kollegaer og blir bevisst på egne relasjoner

med sine elever. Tre sentrale dimensjoner som man bør ha i en god lærer-elev-relasjon er blant annet anerkjennelse, tillit og empati (Drugli, 2012; Kinge, 2020). Grimsæth og Hallås (2019) skriver at det er læreren som må vise eleven tillit. Når eleven sliter med utfordrende atferd er det læreren som skal finne muligheter til at endringen kan skje. Når man gjør dette, så anerkjenner læreren eleven som person, ikke som den utfordrende atferden (Grimsæth & Hallås, 2019). Vi vil nå presentere de tre sentrale dimensjonene man bør ha i en god lærer-elev-relasjon, altså anerkjennelse, tillit og empati. Utenom disse dimensjonene velger vi også å fokusere på lærerens kroppsspråk som en viktig del av lærer-elev-relasjonen.

3.2.2 Anerkjennelse

I gode lærer-elev-relasjoner er anerkjennelse en viktig dimensjon. Anerkjennelse vil si at det er et gjensidig og likeverdig forhold mellom partene som inngår i relasjonen. Selv om læreren og eleven har ulike roller i skolen, og læreren har mer «makt» og ansvar i relasjonen, så er det viktig at begge parter føler seg anerkjent (Drugli, 2012). Løw (2021) skriver at en lærer som anerkjenner elevene sine lytter, aksepterer, bekrefter og forstår dem. I tillegg viser en anerkjennende lærer interesse for elevene og deres interesser, drømmer og erfaringer (Fallmyr, 2017). Det er derfor viktig at læreren er klar over hvordan man framstår og er i møte med elevene. Drugli (2012) skriver at når læreren anerkjenner elevenes tanker, meninger og følelser så bidrar dette til at det er likeverd, respekt og tillit i relasjonen. For at den gode pedagogiske relasjonen skal oppstå mellom lærer og elev, så må læreren være trygg på seg selv i rollen som lærer (Drugli, 2012). Hvis det er mangel på anerkjennelse kan dette føre til krenkelse, da elevens evner og ferdigheter ikke blir anerkjent av læreren. Dette kan også føre til at selvtilliten til vedkommende blir skadet (Honneth, 2005).

3.2.3 Tillit

Drugli (2012) skriver at tillit mellom lærer og elev er i likhet med anerkjennelse et viktig kjennetegn på gode relasjoner. Skjervheim (1996) skriver at tillit blir etablert i et positivt samspill, fordi man erfarer at den andre er til å stole på. Man kan ikke kreve tillit av noen, dette er noe man må gjøre seg fortjent til. Spurkeland (2020) påpeker at tillit er grunnmuren i alle relasjoner. Tillit kan være vanskelig å skape, og som lærer kan man føle seg avvist eller såret om eleven man prøver å skape tillit til ikke anerkjenner tilliten læreren prøver å gi. Det er derfor viktig at man tar et skritt tilbake og reflekterer over hvorfor det har skjedd, og hvordan man kan skape tillit (Drugli, 2012). Eleven som ikke tar imot tilliten fra læreren, kan

ha ulike grunner til at dette er vanskelig, for eksempel at eleven har fått lite tillit fra andre omsorgspersoner. Dette er noe vi vil komme mer inn på senere i oppgaven.

3.2.4 Empati

Kinge (2020) skriver at empati er en sentral kvalitet i relasjonskompetanse. Hun skriver videre at for noen kan empati bli sett på som den viktigste kvaliteten i relasjonskompetansen. For at man som lærer skal bli oppfattet som støttende, hjelpende og avlastende så er det viktig og avgjørende at empati kommer fram i kommunikasjonen mellom lærer og elev (Kinge, 2020). Southam-Gerow (2013) skriver at empati er en sterk følelse som bidrar til at man får lyst å gjøre noe for å hjelpe personen man føler empati for. For å kunne forstå andres følelser er det viktig å ha empati og medfølelse. Når man har empati ovenfor elever som har det utfordrende så kan det sies å «leve seg inn i» den andre og forsøke å se hvordan elevens verden er gjennom deres øyner (Kinge, 2020).

Kinge (2020) skriver at når man har empatisk kommunikasjon så kan det bidra til å rydde og sortere barnas følelser samt hjelpe barna til å komme nærmere seg selv, til å vokse og forstå seg selv. Denne kommunikasjonen kan bli utvekslet over alt, blant annet gjennom uformelle samtaler, i friminuttene eller i undervisningen. Det er viktig å kunne utnytte øyeblikkene der man kan vise empati i kommunikasjonen og i samhandlingen (Kinge, 2020). Ogden (2012) skriver at gjennom positive tilbakemeldinger og god lytting kan empati bli formidlet til elevene. Empati kan også komme til uttrykk ved å vise omtanke, ha respekt for hva andre føler og gjennom å lytte til deres synspunkter.

3.2.5 Lærerens kroppsspråk

Lærerens kroppsspråk kan bli omtalt som et «taust språk». Kroppsspråket er svært viktig når det skal skapes gode relasjoner. Kroppsspråket kan både åpne og lukke for meningsfulle og gode lærer-elev-relasjoner (Grimsæth, 2017). Det kan ha stor betydning for om elevene føler seg sett og hørt av læreren. Hvordan læreren gir respons til elevene, ved bruk av kroppsholdning, øyekontakt eller tonefall kan enten være relasjonsfremmende eller hemmende. Lærerens kroppsholdning er like viktig som det som blir uttrykt verbalt. Hvis læreren har øyekontakt med elevene kan elevene føle seg sett og føle at læreren er interessert i dem. Grimsæth (2017) skriver at noen sekunders øyekontakt med hver og en elev, kan bygge relasjoner. Videre skriver hun at det er viktig at læreren beveger seg rundt i klasserommet.

Læreren må nærme seg elevene og vise dem at man er interessert i øyekontakt. Det er med andre ord mye kommunikasjon i lærernes kroppsspråk, og som Merlaeu-Ponty (2012) hevder, vil elevene oppleve lærernes forsøk på god kommunikasjon som positivt.

Det er svært viktig at læreren er observant på sitt eget kroppsspråk. Å være observant på eget kroppsspråk kan også føre til at læreren blir bevisst på elevenes kroppsspråk og hvilke signaler elevene gir (Grimstæth, 2017). Dette kan være svært viktig når man skal skape gode lærer-elev-relasjoner. Barn blir oppdratt ved at «de iakttar og etterligner de voksnes atferd» (Dale, 1991, s. 65). Elevene kan altså bli påvirket av lærerens kroppslige uttrykk og ønske å videreføre den stemningen læreren legger opp til (Grimstæth, 2017). Det samme gjelder når man som lærer overser en bestemt elev. Når de andre elevene ser at læreren overser denne eleven, øker det sjansen for at eleven også får problemer med relasjonene til de jevnaldrende elevene (Luckner & Pianta, 2011). For at positive relasjoner skal utvikle seg, er det altså en forutsetning at det er en positiv kontakt mellom lærer og elev. Da kreves det at læreren har kunnskap om faktorer som virker inn på lærer-elev-relasjonen.

3.3 Faktorer som virker inn på lærer-elev-relasjonen

Under beskrivelsen av transaksjonsmodellen kom det fram at relasjonen mellom lærer og elev kan bli påvirket av ulike faktorer. Noen av disse faktorene er klasseledelse, ulike lederstiler, elevens tidligere tilknytningsforhold, altså elevens familieforhold og skole-hjem-samarbeid. Vi vil nå beskrive disse faktorene mer konkret.

3.3.1 Relasjonsbasert klasseledelse

Det er lærerens oppgave å arbeide med klasseledelse. Ifølge Kinge (2020) viser forskning at det er en sammenheng mellom klasseledelse og positive relasjoner mellom lærer og elev. På Utdanningsdirektoratet (2020a) sin nettside står det at man som klasseleder skal kunne lede enkeltelever, grupper og legge til rette for læring i elevfellesskapet. En god klasseledelse bidrar til faglig, sosial og emosjonell læring og utvikling hos elevene. Et viktig element som inngår i en god klasseledelse er å ha oversikt over hele klassen, men samtidig å tilrettelegge for enkeltelever med ekstra behov (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Videre står det skrevet på Utdanningsdirektoratet (2020a) at klasseledelse kan bli forstått ved hjelp av tre perspektiver: kultur-, lærings- og strukturperspektivet. Disse tre perspektivene utfyller hverandre og samlet kan de være med på å bidra til å skape en helhetlig forståelse av lærerens ansvar og oppgaver

som klasseleder. Kulturperspektivet tar for seg hva læreren gjør for å skape trygge relasjoner. Dette kan gjøres ved å bygge en felles kultur og fellesnormer i gruppen. Læringsperspektivet tar for seg hvordan læreren sikrer elevenes mestring og progresjon, både faglig og sosialt. Det siste perspektivet som er strukturperspektivet, tar for seg hvordan læreren skaper trygghet i skolehverdagen. I tillegg handler det om hvordan læreren skaper struktur og rammer for elevene. Disse tre perspektivene arbeider læreren parallelt med gjennom hele skolehverdagen (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Kinge (2020) skriver at trygghet og forutsigbarhet er to viktige begreper innenfor lærer-elev-relasjonen. Alle elever skal føle seg trygge i skolehverdagen. Læreren har ansvar for å skape en trygg relasjon, og dette oppstår ofte når elevene føler at lærerens engasjement er ekte og at læreren bryr seg om dem. For at elevene skal bli trygge på læreren, er det viktig at de føler seg likt og sett. Det er læreren som har det fulle og hele ansvaret for dette (Kinge, 2020). Kinge (2020) skriver at man som lærer må tilrettelegge for hver enkelt elev for at de skal oppleve mestring. Når elevene opplever mestring, vil elevene føle seg tryggere.

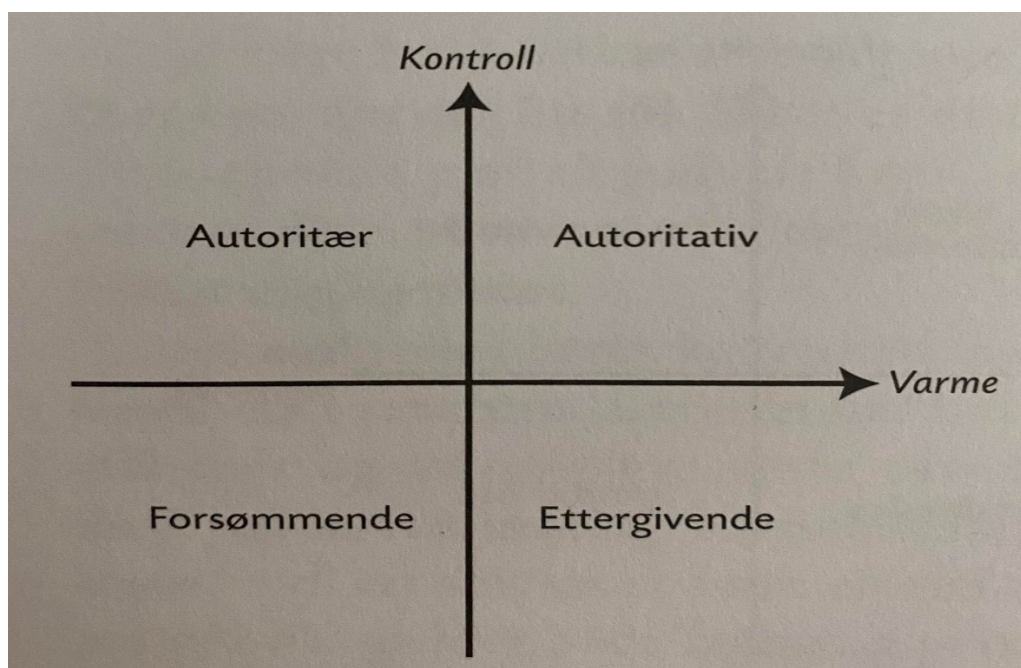
På Utdanningsdirektoratet (2020a) sin nettside står det at trygghet er viktig for å ha et godt læringsmiljø. Videre står det at læreren må være forutsigbar og i stand til å etablere gode rutiner, regler, strukturer og verdier i klasserommet. For at elevene skal vite hva læreren forventer av dem, må lærerne kunne formidle hvilke rammer som gjelder, være forutsigbar og gi tydelige beskjeder. Dette kan hjelpe elevene til å mestre forventningene som er i skolen, både i undervisningen, men også på andre arenaer på skoleplassen (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Ogden (2012) skriver at elevene vil oppleve relasjonen med læreren som tryggere hvis lærerens reaksjon på brudd av reglene er konsekvente og forutsigbare. Forutsigbarhet og klare rammer er noe vi vil komme nærmere inn på under de ulike lederstilene.

3.3.2 De ulike lederstilene

Lærerens valg av lederstil vil kunne være avgjørende for å oppnå en positiv relasjon til elevene. I den norske skole blir betegnelsene autoritativ lærer eller autoritativ klasseleder brukt om en ønsket lederstil (Roland, 2013). Begrepet autoritativ lærer kommer fra Baumrinds forskning om foreldrestiler (Baumrind, 1991). Baumrind (1991) delte foreldreatferden inn i fire grupper. Disse kalte hun autoritær, autoritativ, ettergivende og forsømmende. Et kjennetegn på den autoritative lærer er at de bygger på varme og gode relasjoner. Dette er relasjoner som de hele tiden holder ved like ved å pleie relasjonene. I

tillegg til de gode relasjonene stiller en autoritativ lærer krav til elevene (Roland, 2021). De stiller kravene på en varm og støttende måte og begrunner kravene for elevene (Lyngsnes & Rismark, 2017). En autoritativ lærer kan knyttes til proaktiv klasseledelse. Å være proaktiv går ut på å være i forkant av en situasjon, det vil altså si at man er et steg foran eventuelle problemer som kan oppstå. Gjennom dette kan man som lærer forebygge uønsket atferd og konflikter, og reagere raskt før en eventuell utagering trappes opp (Lyngsnes & Rismark, 2017).

I den andre enden av skalaen finner man den autoritære læreren. En autoritær lærer stiller mange krav til elevene, men læreren har ikke nære relasjoner til elevene og læreren utstråler ikke varme (Nordahl, 2012). Det finnes også lærere som blir for ettergivende. Nordahl (2012) skriver at en ettergivende lærer ofte gir etter for elevene sine ønsker og krav, læreren har gode relasjoner til elevene, men har derimot ikke kontroll. Videre skriver han at elevene kan bli usikre når læreren ikke er tydelig som leder. Baumrind delte foreldrestiler også inn i forsømmende. En forsømmende lærer har verken nærhet til elevene eller kontroll. Denne typen forsømmelse er skadelig for elever hvis det foregår over lengre tid (Nordahl, 2012). Nordahl (2012, s. 31) viser de ulike lederstilene i følgende modell:



Figur 1 Dimensjoner i klasseledelse

Kunnskap om de ulike lederstilene viser hvor viktig det er at lærere har nære og varme

relasjoner til elevene sine, men samtidig har kontroll og stiller krav til dem. Roland (2021) skriver at hvis man har nære og varme relasjoner til elevene, vil elevene respektere læreren mer, og dermed også høre mer på lærerens forventninger og krav til dem. Det er viktig at kravene til elevene er forutsigbare. Elevene vil da føle på mer trygghet fordi de vet hva de skal forholde seg til (Roland, 2021). Rutiner er også et viktig element innenfor lærerens krav. Rutiner må innarbeides slik at elevenes forutsigbarhet blir forsterket (Roland, 2021). Når læreren skal stille krav og sette grenser er det viktig at man gjør det på en rolig og respektfull måte, da må man som lærer være bevisst på stemmebruk, kroppsspråk og på sine egne følelser i situasjonen (Roland, 2021).

Roland (2021) skriver at det å lære seg de ulike lederstilene går relativt greit for de fleste, men å mestre å være en autoritativ lærer er derimot et livslangt prosjekt. Man må både trene og arbeide over lang tid med å lære seg å kombinere gode relasjoner med krav (Roland, 2021). Hyppige negative handlinger hos elever kan føre til tretthet og stress hos lærere. Dette er noe som kan påvirke kvaliteten i relasjonsbyggingen og kravene læreren setter, i en negativ retning. Roland (2021) skriver at når man arbeider med elever som har utfordrende atferd kan det være at man må øke kravene. Da kan man fort havne i den autoritære lærerrollen. Roland (2021) poengterer at når lærere må øke kravene, er det viktig at de også øker tilsvarende på relasjonsbygging og utstråling av varme. Det er da viktig at man som lærer er bevisst på dette og har kunnskap om hvordan man kan bygge gode lærer-elev-relasjoner. I tillegg er det viktig at lærerne i team utvikler en felles strategi for utviklingen av gode relasjoner til elevene (Roland, 2021). Roland (2021) skriver at arbeidet vil ofte bli preget av mye usikkerhet og sprik i håndteringen hvis lærerne har ulik forståelse og strategier for å bygge relasjoner.

3.3.3 Tilknytningsteori

Studier hentet fra tilknytningsteorier har formet vår forståelse av lærer-elev-relasjonen, ved å utfordre oss til å vurdere hvordan vi skal definere «kvaliteten» på relasjonen (Davis, 2003). Teorien ble i utgangspunktet brukt om foreldre-barn-relasjonen, men i ettertid har forskere som jobber ut fra et tilknytningsperspektiv, sett på lærer-elev-relasjonen som en forlengelse av foreldre-barn-relasjonen (Davis, 2003). Davis (2003) skriver at forskere innen tilknytningsteori er opptatt av hvordan barn sine tidligere tilknytningsforhold har blitt utviklet, og hvordan denne tilknytningen påvirker relasjoner senere i livet. Teoretikere innen dette området vurderer relevante dimensjoner hentet fra foreldre-barn-relasjonen, slik som

emosjonell nærhet, konflikt og avhengighet (Davis, 2003). Høye nivåer av nærhet og støtte og lave nivåer av konflikter gir gode relasjoner ifølge tilknytningsperspektivet (Davis, 2003).

Foreldre er barn sine viktigste tilknytningspersoner, men forskning viser at barn også trenger trygghet i relasjonen til læreren (Hamre & Pianta, 2001). Tilknytningsprosessen mellom lærer og elev oppstår ikke av seg selv (Brandtzæg et al., 2016). Det kreves relativt dype emosjonelle bånd av en viss varighet for at tilknytning skal oppstå (Drugli, 2012). Det kreves at læreren tar del i elevene sitt liv og tilbringer tid sammen med elevene (Brandtzæg et al., 2016). Trygge og nære relasjoner er svært avgjørende for at læreren skal kunne ta del i elevene sitt liv. En lærer som er sensitiv og involvert, og som har hensiktsmessige positive interaksjoner med elevene, fremmer en trygg tilknytning med elevene (Howes & Hamilton, 1992).

Drugli (2012) skriver at når det oppstår vansker med å etablere en god relasjon mellom lærer og elev, kan det ha en sammenheng med at eleven tidligere har hatt en negativ tilknytningsprosess. En utrygg tilknytning kan kjennetegnes ved at eleven har måtte forholde seg til omsorgspersoner som har vært ustabile i forholdet (Sollesnes, 2018). Hvis eleven har en utrygg tilknytning til foreldrene sine, vil det kunne medføre en større risiko for å etablere en utrygg tilknytning også til læreren (Drugli, 2012). Det er dermed svært viktig at læreren har kunnskap og bevissthet rundt eleven sin tidligere tilknytningsprosess. Dette kan føre til at man som lærer blir i bedre stand til å møte eleven på en hensiktsmessig måte, noe som kan føre til at man blir i bedre stand til å etablere en trygg relasjon med eleven.

Trygghetssirkelen er en modell som hjelper oss med å ta i bruk kunnskap fra tilknytningsteorien. Modellen er særlig nyttig overfor elever man opplever som utfordrende å få gode relasjoner med (Brandtzæg et al., 2016). Ifølge Brandtzæg et al. (2016) beskriver trygghetssirkelen to grunnleggende behov som vi mennesker har, behovet for tilknytning og behovet for utforskning. Det innebærer at barn trenger å bli beskyttet, trøstet, kjenne at man har godhet for dem og få hjelp til å organisere følelsene sine. I tillegg tar trygghetssirkelen for seg at voksen må passe på barna, glede seg over dem, hjelpe dem og ha det fint med dem (Brandtzæg et al., 2016). Brandtzæg et al. (2016, s. 35) viser dette ved å presentere en illustrasjon av trygghetssirkelen etter Cooper, Hoffman og Powell (2016):



Figur 2 Den fulle sirkelen

Figur 2 Den fulle sirkelen gir oss et visuelt og godt overblikk over barn sine behov. På venstre side av sirkelen ser man to åpne hender. Begge hendene representerer en trygg, nær og stabil voksen som barnet har en god tilknytning til (Brandtzæg et al., 2016). Den øverste hånden symboliserer barnet sitt behov for utforskning og selvstendighet. Det er viktig at læreren lytter til elevenes tanker, meninger og initiativ. Elevene må oppleve at de er en viktig aktør i verden, og at de har muligheten til å kunne være med på å påvirke skolehverdagen. Den nederste hånden symboliserer den trygge havnen, barnets avhengighets- og beskyttelsesbehov. Det vil si at barnet trenger støtte og nærhet fra en voksen (Brandtzæg et al., 2016). Figur 2 Den fulle sirkelen viser at elever trenger å være selvstendig og føle at de blir lyttet til, men på den andre siden trenger de også støtte og beskyttelse fra læreren.

3.3.4 Skole-hjem-samarbeid

I skolen er det mange aktører, og foreldre utgjør den største aktørgruppen. Dalland og Knutsen (2020) skriver at det er svært viktig å danne et godt samarbeid og en god relasjon til foreldre. I den norske skole finnes det mer enn dobbelt så mange foreldre som lærere, og det innebærer at foreldrene er en stor og ikke minst viktig ressurs i skolen. En god relasjon med foreldre kan føre til at eventuelle problemer kan bli løst før de oppstår (Dalland & Knutsen, 2020). Dette er spesielt viktig når man arbeider med elever som viser utfordrende atferd. Nordahl (2007) skriver at i et godt samarbeid kan det være lettere å få realisert de ulike målene man har. Det vil bli lettere når man står sammen om målene, istedenfor når man står

alene i det. Lærere og foreldre har begge til felles at de ønsker å få barn og unge til å lykkes med læringen og utviklingen sin. Det er lærerne og ledelsen som er de profesjonelle aktørene og har ansvaret for å etablere og ivareta et godt samarbeid og en god relasjon med foreldrene (Dalland & Knutsen, 2020). Foreldrene har hovedansvaret for barnas oppdragelse og utvikling, men skolen må være klar over og ta hensyn til at ikke alle barn får eller har lik mulighet til å få støtte og hjelp hjemmefra (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Når foreldre og lærere møtes, er det barnas læring og utvikling som står i fokus. Det vil si at utgangspunktet for samtalen er elevens faglige framgang og den sosiale og personlige utviklingen til eleven. Det er et gjensidig ansvar for lærerne og foreldrene at denne utviklingen skal skje (Nordahl, 2007). I et godt skole-hjem-samarbeid kan foreldre dele informasjon om eget barn til lærerne der de forteller om barnet sine utfordringer og evner når det gjelder mestring, læring og det sosiale. Når læreren får denne informasjonen kan det være lettere og tydeligere å se hvilke behov eleven har for tilrettelegging eller hjelp i undervisningen (Dalland & Knutsen, 2020). Kunnskap om hvilke utfordringer og evner eleven har kan være et viktig bidrag for å skape en god lærer-elev-relasjon. Læreren kan da arbeide med elevens utfordringer, men også fokusere på dens evner og på denne måten skape positive opplevelser for eleven. Drugli (2008) poengterer at det er foreldrene som kjenner barna sine best, og at dersom man har et godt samarbeid med foreldrene vil det kunne styrke relasjonen mellom barn og andre voksne.

Holdningen foreldrene viser til skolen har stor betydning for barnets innsats og engasjement i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Når det er en god relasjon mellom læreren og foreldrene kan dette føre til at foreldrene får en mer positiv innstilling til skolen. Dette er noe som kan smitte over på barnet (Drugli & Nordahl, 2016). Dersom elever har en positiv innstilling til skolen, vil det være lettere for læreren å kunne etablere en positiv relasjon til elevene. Dalland og Knutsen (2020) skriver at som tidligere lærere vet de at man kan møte på foreldre som det kan være vanskelig å skape en god relasjon til og et godt samarbeid med. Men selv om dette kan være vanskelig så er det viktig at foreldrene blir møtt med respekt og forståelse for situasjonen deres. Om foreldrene ikke føler seg hørt kan dette føre til misnøye eller mistillit som igjen kan føre til negative konsekvenser for eleven som går på skolen, og dermed også føre til en svekket relasjon mellom lærer og elev (Dalland & Knutsen, 2020).

3.4 Mulige resultater av en god lærer-elev-relasjon

En god relasjon mellom lærer og elev har vist seg å ha særlig betydning for elever med utfordrende atferd og elever med lærevansker (Doll et al., 2014). Dersom lærere er bevisst på egen praksis, og på faktorer som har betydning for lærer-elev-relasjonen kan det ha stor betydning for blant annet elevens motivasjon. Elever kan få større motivasjon til å jobbe med faglige aktiviteter og få lyst til å lære (Drugli, 2012). Dette kan føre til at elevene opplever større mestring i skolehverdagen. I tillegg kan en god relasjon mellom lærer og elev fremme elevenes trivsel, trygghet og føre til positiv atferd generelt i skolen (Drugli, 2012; Grimsæth & Hallås, 2019; Kinge, 2020). I en god lærer-elev-relasjon er empatisk kommunikasjon viktig. Empatisk kommunikasjon kan bidra med å rydde og sortere barnas følelser samt hjelpe barna til å komme nærmere seg selv, til å vokse og forstå seg selv (Kinge, 2020).

Hughes et al. (2001) skriver at elever med utfordrende atferd som hadde god relasjon til læreren var bedre likt av de andre elevene i klassen, enn elever med utfordrende atferd som ikke hadde god lærer-elev-relasjon. Dette viser at en god relasjon mellom lærer og elev har stor betydning for det sosiale samspillet mellom elever med utfordrende atferd og jevnaldrende i klassen. Drugli (2012) skriver at dersom man som lærer har fokus på å utvikle gode lærer-elev-relasjoner vil det kunne fremme motiverte og samarbeidsorienterte elever, noe som igjen kan gjøre jobben som lærer både mer inspirerende og enklere.

4.0 Tidligere forskning

I dette kapitlet vil forskningen bli delt inn i tre deler. Den første delen handler om hva forskning sier om betydningen av en god lærer-elev-relasjon. Den andre delen handler om hva forskning sier om hvordan lærere kan bygge gode relasjoner til elever. Den tredje delen handler om hva forskning sier om hvordan ulike læringsarenaer kan bidra til relasjonsbygging. Vi ønsker som nevnt å fokusere på elever med utfordrende atferd, men enkelte av metodene/tiltakene som blir presentert vil være like for både elever med og uten utfordrende atferd.

4.1 Hva sier forskning om: Hvilken betydning har lærer-elev-relasjonen?

En stor del av forskningen og studiene vi har lest tar for seg betydningen av en god lærer-elev-relasjon. Det kommer fram i forskningen at en god relasjon mellom lærer og elev har stor betydning for blant annet elevers motivasjon, læring og trygghet (Fjell & Olaussen, 2012; Mausethagen & Kostøl, 2010). Fjell og Olaussen (2012) og Mausethagen og Kostøl (2010) skriver at dersom relasjonen mellom lærer og elev er god så skaper dette en trygghet som gjør at elevene tør å vise sine følelser og meninger. Det vil bli lettere for lærere å sette seg inn i hvordan elevene har det når elevene klarer å uttrykke sine følelser og meninger. En god lærer-elev-relasjon kan føre til en god kvalitet på læringsmiljøet (Hattie, 2008).

Har man derimot en dårlig lærer-elev-relasjon kan dette påvirke elevers utvikling og føre til at utfordrende atferd oppstår (O'Connor et al., 2011). Yassine et al. (2020) forsket på to elever som viste utfordrende atferd. Resultatene viste tydelig at en positiv relasjon mellom lærer og elev reduserte den utfordrende atferden. De kom fram til at tradisjonelle atferdsprosedyrer alene ikke hindret den utfordrende atferden. Når en relasjonsbyggende komponent ble lagt til så responderte elevene positivt, dette førte til en tydelig reduksjon i den utfordrende atferden.

Ifølge O'Connor et al. (2011) har gode lærer-elev-relasjoner stor betydning for barns sosio-emosjonelle og atferdsmessige utvikling. Dette samsvarer med tidligere forskning gjort på feltet, som viser at en god lærer-elev-relasjon har betydning for både den emosjonelle, kognitive og sosiale utviklingen (Lewis, 2003; Rutter, 2000; Schibbye, 2009). O'Connor et al. (2011) tar for seg at dersom man har klart å etablere en god lærer-elev-relasjon kan man forhindre eller dempe den utfordrende atferden slik at det ikke utvikler seg til et alvorlig atferdsproblem. Dette samsvarer med Hamre og Pianta (2001) sin studie. De skriver at

kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev har stor betydning for hvordan elevene oppfører seg. Hvis lærer-elev-relasjonen er god, så vil elevenes oppførsel bli bedre, og den utfordrende atferden vil kunne bli redusert (Hamre & Pianta, 2001).

4.2 Hva sier forskning om: Hvordan bygge gode lærer-elev-relasjoner?

Vi har gjort ulike litteratursøk i forsøk på å finne forskning som viser hvordan lærere kan bygge gode relasjoner til elever med utfordrende atferd. Det finnes mye dokumentasjon som viser at lærer-elev-relasjonen har stor innvirkning på elever med utfordrende atferd (Hamre & Pianta, 2001; O'Connor et al., 2011; Yassine et al., 2020; Zachrisson & Dearing, 2016). Det kan derimot se ut som det finnes mindre dokumentasjon som viser hvordan lærere kan bygge gode relasjoner som kan hjelpe til å redusere og dempe utfordrende atferd. Dette kan nyere forskning som McGrath og Bergen (2019) bekrefte. De skriver at det finnes lite forskning som beskriver hvilke faktorer som støtter nære relasjoner mellom elever som viser forstyrrende atferd og grunnskolelærere. Likevel finnes det noe forskning som kan gi oss en pekepinn på hvordan lærere kan fremme gode relasjoner til elevene sine.

Bergin og Bergin (2009) har utviklet seks råd som kan bidra til å fremme gode relasjoner mellom lærere og elever. De har utviklet disse rådene ved hjelp av forskning knyttet til lærer-elev-relasjonen. Bergin og Bergin (2009) har kommet med råd både til den enkelte lærer og til skoleinstitusjonene. Rådene kan hjelpe lærere med å vite hva de kan gjøre for å bidra til å fremme gode relasjoner til elevene sine. De anbefaler flere tilnærminger for å fremme tilknytning i henhold til relasjon, både for lærere og skolen. De seks rådene som Bergin og Bergin (2009) har utviklet handler om hva lærere kan gjøre i klasserommet for å fremme gode relasjoner til elevene. Det første rådet handler om å øke følsomheten, varmen og positive interaksjoner med elevene. Det at man som lærer øker følsomheten kan føre til at man fanger opp elevenes signaler og hvilke behov elevene har. Man kan da gi støttende og tilpasset respons til elevene. Bergin og Bergin (2009) skriver at lærere som har mer kunnskap om barns sosio-emosjonelle utvikling er mer følsom i samspill med elever.

Det andre rådet til Bergin og Bergin (2009) går ut på at lærere må møte godt forberedt til undervisningen og ha høye forventninger til elevene. Når lærere viser at de er opptatt av elevenes presentasjoner og faglig utvikling, gir dette elevene en form for anerkjennelse og omsorg. Det er viktig at lærere varierer undervisningen slik at undervisningen er interessant og spennende for elevene. I selve undervisningsøkten er det viktig at lærere bruker tid på å

høre hvordan det går med elevene, og hvilke behov de har for hjelp og støtte. Det er da viktig at lærere tar i bruk dagligdagse samtaler for å få snakket med elevene. Lærere som ikke er omsorgsfulle eller viser at de ikke bryr seg, får gjerne elever som ikke gjør oppgavene sine, blir urolige og motsier lærernes beskjeder (Bergin & Bergin, 2009).

Bergin og Bergin (2009) sitt tredje råd handler om at elever skal få muligheten til medbestemmelse. Elever liker å få være med på å få bestemme, og dersom lærere gir elevene muligheten til å gjøre dette, kan dette bidra til å skape et godt forhold til dem. Det fjerde rådet til Bergin og Bergin (2009) handler om at lærere må være gode klasseledere og være proaktive. Som lærer bør man unngå å komme i situasjoner der man er i tvingende samspill med elevene. Når man som lærer er proaktiv vil dette si at man har klare rammer, regler, forventninger og konsekvenser for regelbrudd som elevene vet om. Lærere bør ha en autoritativ tilnærming der man viser trygghet, vennlighet og høflighet. Man må som lærer kunne begrunne overtalelsen i stedet for å tvinge elevene til noe. Det femte rådet til Bergin og Bergin (2009) handler om at lærere bør bruke tid til å hjelpe elevene til å være greie, hjelpsomme og akseptere hverandre. Dette kan føre til at klassemiljøet blir bra og at elevene trives med sine medelever, samt at elevene føler tilhørighet, viser omsorg og respekt. Lærere bør bruke tid på å fremme prososial atferd. Dette kan bli gjort ved at lærere viser god atferd og oppmuntrer til godt samarbeid elevene imellom (Bergin & Bergin, 2009).

Det siste rådet til Bergin og Bergin (2009) er at lærere bør ta i bruk intervensjoner der relasjonen er vanskelig. Bergin og Bergin (2009) refererer da til for eksempel *banking time* av Pianta (1999). *Banking time* betyr kvalitetstid mellom lærer og elev, og er sentralt i relasjonsbyggingen. Kvalitetstiden læreren og eleven har sammen blir da brukt til å bygge gode relasjoner og til å skape tillit til hverandre. *Banking time* vil si at læreren skal gjøre kjekke ting sammen med elever i ca. ti minutter. Det er viktig at det skal bli gjort på elevenes vilkår. Det er elevenes interesser og ønsker som skal være i fokus i denne tiden. Det er viktig å investere tid til å bygge gode relasjoner. Gode relasjoner kan føre til at det blir lettere å løse eventuelle konflikter og uenigheter som skulle oppstå i seinere tid, uten å ødelegge lærer-elev-relasjonen (Pianta, 1999).

For barn med utfordrende atferd har særlig *banking time* hatt en positiv effekt. Pianta (1999) mener at *banking time* er det første tiltaket som bør settes i verk. Elever med utfordrende atferd får godt utbytte av dette fordi elevene kan bli sett på en mer positiv måte. Den positive interaksjonen mellom lærer og elev kan sies å bli «satt i en bank». Når lærere har behov for å

sette grenser for elever, kan man bruke litt av det man har satt i «banken», men samtidig ikke gå tom for positive opplevelser som er i «banken». Pianta (1999) skriver at gjennom banking time kan lærere få elever til å føle seg verdsatt, verdifull og trygg. En positiv interaksjon mellom lærer og elev kan også bidra til å utvikle elevers sosiale ferdigheter.

Som nevnt under punkt 4.1, er det viktig med en god lærer-elev-relasjon fordi dette kan bidra til at elever med utfordrende atferd utvikler sosiale ferdigheter (O'Connor et al., 2011). Grimsæth et al. (2018b) sin studie tar også opp viktigheten av å utvikle sosial kompetanse. Lærerne i studien prøver å legge til rette for at elever med utfordrende atferd kommer i samspill med andre i hverdagslige aktiviteter. Det er da viktig at lærere fokuserer på at forholdene skal være positive, slik at elevene kan utvikle sin sosiale kompetanse. Grimsæth og Irgan (2016) skriver at elever med utfordrende atferd ofte blir segregert eller skjermet fra den ordinære undervisningen. De skriver videre at skoler nødvendigvis ikke har nok kompetanse til å arbeide sammen med elever som har samspills- og atferdsvansker. Dette kan føre til at elevene som sliter med samspills- og atferdsvansker går glipp av samhandling med elever som har god sosial kompetanse. For å utvikle læreres kompetanse blir det ofte tatt i bruk ulike programmer i form av «manualer og håndbøker», men det kan vise seg at man heller burde fokusere på den pedagogiske kompetansen (Grimsæth & Irgan, 2016).

Lærere må forstå årsakene til hvorfor elever viser utfordrende atferd (Grimsæth et al., 2018b; Grimsæth & Irgan, 2016). McGrath og Bergen (2019) tar også for seg viktigheten av at lærere må se årsakssammenhengen til hvorfor elever viser utfordrende atferd. Funnene til McGrath og Bergen (2019) viste at lærere som har klart å etablere gode relasjoner med elevene, reflekterte mest sannsynlig mer over årsakene bak den utagerende atferden. Lærerne var altså ute etter å finne årsakssammenhengen. Elever som viser utagerende atferd har ofte grunner til dette, og det er derfor viktig å finne den underliggende årsaken til hvorfor atferden oppstår og hvordan man som lærer skal reagere. Når man klarer dette, kan man sikre relasjonell nærhet (McGrath & Bergen, 2019). McGrath og Bergen (2019) kom også fram til at lærerne med kunnskap om emosjonell kompetanse, dannet nære relasjoner til elever med utfordrende atferd. Ved hjelp av den emosjonelle kompetansen som lærerne hadde viste de empati, forståelse og var imøtekommende i samspill med de utfordrende elevene.

Gallegher og Mayer (2006) har utviklet fire temaer som de mener er viktig for å bygge gode relasjoner. De har kommet fram til disse temaene ved å undersøke forskning på nære relasjoner. Lærere må vise anerkjennelse, respekt, kjennskap og forpliktelse til elevene.

Gallegher og Mayer (2006) skriver at anerkjennelse handler om å godta, akseptere og vise respekt for andre. Man aksepterer andre slik de er og anerkjenner personen sin tilstedeværelse. Det er viktig at elever som viser utfordrende atferd føler seg anerkjent av lærerne. I tillegg er det viktig at lærerne har kjennskap til elevene. Dette innebærer at man er interessert i elevene og viktige personer i elevenes liv. Det tredje temaet Gallegher og Mayer (2006) nevner i sin artikkel er respekt. Dette handler om at man skal behandle andre slik man selv vil bli behandlet. Elevene skal føle seg verdsatt og akseptert slik som de er.

Avslutningsvis skriver Gallegher og Mayer (2006) at i en god lærer-elev-relasjon er forpliktelse viktig. Dette vil si at man skal stille opp og være der for elevene når elevene trenger ekstra støtte og trygghet (Gallegher & Mayer, 2006).

For at elevene skal kunne få ekstra støtte og trygghet kan det være viktig at skolen ikke har for mange elever. Forskning viser at skoler som har mindre antall elever fører til at elevene føler seg mer tilknyttet de voksne på skolen og får en større trygghet (McNeely et al., 2002). På den andre siden skal man ikke ha for få elever i klassen, da er det mindre sjanse for at man som elev finner venner på egen alder (Bergin & Bergin, 2009). Bergin og Bergin (2009) skriver at lærere bør følge klassen gjennom flere år, og ikke bytte hvert år. Å følge klassen i flere år skaper en kontinuitet og trygghet, der man har tid til å skape relasjoner. For elever med tilknytningsproblem og relasjonsvansker er det derfor svært viktig at de voksne som er rundt elevene er til stede i en lengre periode (Bergin & Bergin, 2009). Bergin og Bergin (2009) skriver videre at skolen bør redusere antall ganger elever blir tatt ut og inn av klasserommet, dette kan være ekstremt forstyrrende for medelever, men også være problematisk for en elev som viser utfordrende atferd og som sliter med å tilpasse seg. Elever med utfordrende atferd har behov for stabilitet. Bergin og Bergin (2009) kommer med et råd om at flere lærere og andre voksne som tilhører klassen heller bør være til stede i klasserommet, slik at elever ikke trenger å bli tatt ut av klasserommet og inn på grupperom. Dersom det er flere lærere og andre voksne til stede kan man også få muligheten til å ta i bruk ulike læringsarenaer.

4.3 Hva sier forskning om: Hvordan kan ulike læringsarenaer bidra til relasjonsbygging?

Dersom man som lærer tar initiativ til uformelle samtaler med elevene, kan det bidra til å bygge gode relasjoner til elevene (Roland, 2013). De uformelle samtalene kan være tilfeldige

samtaler man tar sammen med elevene utenfor klasserommet, som når man møter elevene i friminuttene eller i gangene på skolen. Det kan også være lurt å ta i bruk ulike metoder når man skal skape relasjoner til elever med utfordrende atferd. Roland (2013) skriver at man kan ta i bruk ulike aktivitetsformer som blant annet matlaging, friluftsliv og idrett, men også trivselsaktiviteter slik som lek. Det å ta i bruk ulike aktivitetsformer og trivselsaktiviteter vil være viktig for å skape kvalitetstid for lærer og elev. Bruk av andre læringsarenaer enn klasserommet kan også føre til mer kvalitetstid mellom lærer og elev. Ulike læringsarenaer kan for eksempel være ute i skogen, fjellet og gården.

Grimsæth (2016) skriver om gården som en av skolens læringsarenaer. Hun skriver at ved å ta i bruk gården som læringsarena åpner man opp muligheten for at flere elever får vise seg kompetente, noe som kan føre til ny relasjonsbygging. Videre skriver hun at arbeid på gården kan føre til at nye pedagogiske relasjoner mellom lærer og elev blir etablert (Grimsæth, 2016). Lærere og elever kan få bedre tid til uformelle samtaler på læringsarenaer utenfor klasserommet. Det er læreres oppgave å se hvilke elever som trenger mer av tiden deres og deres oppmerksomhet (Gallegher & Mayer, 2006). Gallegher og Mayer (2006) skriver at det kan være verdifullt å bruke mer tid og oppmerksomhet på elever som viser utfordrende atferd.

Å ta i bruk uteskole kan også være et godt tiltak for å bruke mer tid og oppmerksomhet på elever som viser utfordrende atferd. Fiskum (2017) skriver at uteskole kan defineres som undervisning der deler av skoledagen eller hele skoledagen blir flyttet ut i nærmiljøet. Å ta i bruk nærmiljøet kan bidra til at elever trives på skolen (Fiskum, 2017). Hvis elever trives på skolen, vil det også være lettere å etablere gode relasjoner til elevene. Hattie (2008) skriver at når lærer og elev får observert hverandre på andre læringsarenaer enn i klasserommet, vil begge parter se andre sider av hverandre, noe som kan føre til en styrket lærer-elev-relasjon. Dette blir også bekreftet av studier gjort av Fiskum (2017) og Fauskanger et al. (2018). Fiskum (2017) og Fauskanger et al. (2018) skriver at lærere ser potensialer til å styrke relasjonen med elevene sine i uteskolen, fordi de får sett elevene på en annen måte der. Elever utvikler mer positive relasjoner til lærerne og til medelever når lærerne tar i bruk uteskole.

Fiskum og Jacobsen (2012) skriver at uteskole reduserer negativ atferd. En årsak til dette kan være at elevene får vært i mer fysisk aktivitet når lærere tar i bruk uteskole. Fiskum (2017) skriver at lærere mener at spesielt elever som har utfordringer med å sitte stille i timene kan ha ekstra nytte av uteskole. Uteskole bidrar til økt fysisk aktivitet, noe som kan være en fordel for elever som sliter med å sitte i ro i klasserommet (Fiskum, 2017).

Cramp (2008) skriver at lærere sin hverdag er preget av mange krav fra forskjellige kanter. Dette er noe som kan føre til mangel på tid til å bygge gode relasjoner mellom lærer og elev. Hvis man tar i bruk uteskole kan det føre til at man får mer tid til å bygge relasjoner mellom lærer og elev (Cramp, 2008). Dette er tid som lærere gjerne føler er en mangel på i den ordinære skolehverdagen inne i klasserommet. Lærere kan få tid til å delta i aktiviteter og leker i uteskolen, og da bygge relasjoner. Gjennom aktiviteter og lek vil barn og voksne kunne utvikle noe felles, noe som kan være grunnlag for å oppnå en god relasjon mellom lærer og elev (Roland, 2013). Cramp (2008) skriver også at ved å ta i bruk uteskole kan man få fram skjulte egenskaper hos elevene. Dette er noe som kan resultere i at lærerne lettere kan komme med positive tilbakemeldinger til elevene. Det kan være tidkrevende og det kan kreve en del ressurser for å få til uteskole. For at lærere skal få muligheten til å bygge gode relasjoner til elever med utfordrende atferd kreves det at skolen som institusjon også fokuserer på tiltak som kan hjelpe med å forbedre lærer-elev-relasjonen.

5.0 Metodekapittel

Vår studie er forankret i en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. For å skaffe oss data til analyser falt valget på å ta i bruk kvalitativ design med et semi-strukturert intervju, som metode. I dette kapittelet vil vi derfor presentere og begrunne våre valg av kvalitativ metode og bruk av semi-strukturert intervju. Vi vil ta for oss hvordan vi, med utgangspunkt i disse valgene, har gått fram i vår forskning. Videre vil vi beskrive transkriberingen og analyseprosessen som er blitt gjort. Til slutt tar vi for oss studiens reliabilitet, validitet og generalisering samt de forskningsetiske sidene ved prosjektet.

5.1 Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming

Vi har valgt å benytte oss av en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming i vår studie. En fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming er et sammensatt begrep som kan deles opp i fenomenologi og hermeneutikk. Vi vil derfor gjøre rede for begrepene og forklare hvorfor vi har benyttet oss av en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming.

5.1.1 Fenomenologi

Innenfor fenomenologisk tilnærming er man ute etter å få høre menneskers opplevelse omkring ulike fenomen (Postholm, 2010). Man tar altså utgangspunkt i menneskers erfaringer og opplevelser (Befring, 2015). Det er den subjektive opplevelsen som blir vektlagt, og målet er å gripe enkeltmenneskers erfaringer. Virkeligheten er altså sånn som folk oppfatter at den er (Thagaard, 2018). Det vil da være sentralt å få innsikt i informanternes forforståelse av sine handlinger, med begrunnelser for det de gjør i ulike situasjoner (Befring, 2015). Vi har intervjuet lærere for å få innsikt i deres erfaringer om relasjonsbygging med elever med utfordrende atferd. Ut fra en fenomenologisk tilnærming skal vi som forskere sette til side forforståelsen vi har om fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2019). Man kan diskutere i hvilken grad en slik forforståelse kan settes til side. Hermeneutikken argumenterer for at det alltid vil eksistere en forforståelse som skal tydeliggjøres i forskningsprosessen.

5.1.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk er et sett med teorier som handler om å fortolke. Vi har objektiv hermeneutikk og aletisk hermeneutikk (Alvesson & Sköldberg, 2017). Alvesson og Sköldberg (2017) skriver at til tross for ulikheter, kan man se på dem som komplementære i stedet for motstridende. Innenfor den objektive hermeneutikken finner man den hermeneutiske spiral eller sirkel. Den hermeneutiske spiral er en fortolkningsprosess. Den dreier seg om å forstå en del ut fra helheten, og helheten ut fra delene i en stadig rundgang. På denne måten oppstår det et gjensidig utvekslingsforhold mellom del og helhet. Gjennom hele prosessen forandres vår forståelse av både delene og helheten. Fortolkningsprosessen vil gradvis avdekke en dypere mening (Alvesson & Sköldberg, 2017).

Innenfor aletisk hermeneutikk finner man en annen spiral. Denne tar utgangspunkt i forforståelse og økende forståelse. Hermeneutikken mener at det ikke er mulig å møte et forskningsobjekt forutsetningsløst (Alvesson & Sköldberg, 2017). Man går ikke blankt inn i et intervju, vi har altså en forforståelse som vi må være bevisst på, og ikke la oss styre av. Vår forforståelse vil altså uansett innhold danne utgangspunkt for å hente inn nye impulser, som kan føre til økende og ny innsikt og en helhetlig forforståelse (Befring, 2015). Man pendler mellom forforståelse og økende forståelse, altså man pendler fra det man tror man vet, til å undersøke dette kritisk for deretter å justere vår forforståelse ved hjelp av økende kunnskap (Anker, 2020). Man kan da si at man får en ny forståelse. Målet vårt i forskningsintervjuet er å forstå informantens tanker, meninger og erfaringer. Da stiller vi informantene spørsmål, vi får svar, og spør igjen til vi er enige om at vi har forstått dem riktig. Dette gjøres om igjen gjennom hele forskningsintervjuet. Gjennom forskningsintervjuene har vi som mål og få en økt forståelse av et fenomen.

5.1.3 En fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming til vår studie

Vi har nå gjennomført ni praksisperioder, i tillegg har vi begge arbeidet som lærervikarer under studietiden. Her har vi fått egne erfaringer med våre egne forsøk på relasjonsbygging til elever med utfordrende atferd. I tillegg har vi tilegnet oss kunnskap gjennom teori og forskning som vi har lest om temaet. Selv om vi ønsker å få tak i lærernes erfaringer ut fra et fenomenologisk syn, er vi bevisst på at tidligere erfaringer og kunnskap vi har tilegnet oss gjennom teori og forskning vil kunne få betydning for vår forforståelse. Vi har derfor valgt et fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming til vår studie. Vår forforståelse kan bidra til en

forståelse av informantene som vi ellers ikke ville hatt. Dette ser vi på som en fordel, fordi det kan føre til at informantene får større tillit til oss. Det vil likevel være viktig at vi er bevisst på vår egen forforståelse slik at vi under intervjuene ikke vil påvirke informantene.

Aadland (2011) skriver at kvalitative metoder blir i hovedsak bygd på teorier som fenomenologi og hermeneutikk. Kvalitative metoder har som utgangspunkt å undersøke deler og helheter som er knyttet til menneskelige erfaringer. I neste kapittel vil vi gå videre på hva som kjennetegner kvalitativ metode. Vi vil også beskrive våre egne valg og hvordan vi har gjennomført den metodiske tilnærmingen.

5.2 Kvalitativ metode og redegjørelse av gjennomføring

Vi har valgt å ta i bruk en kvalitativ forskningsmetode. Kvalitativ forskningsmetode er ofte forbundet med nærhet til feltet (Krumsvik & Jones, 2019). Det vil si at i kvalitativ forskning er det nær kontakt mellom forsker og informanter (Thagaard, 2018). For å finne ut hvordan lærere arbeider med elever med utfordrende atferd hadde vi behov for å ha kontakt med lærere som jobber i skolen. Vi valgte derfor å benytte oss av kvalitativ forskningsmetode. Et kvalitativt forskningsdesign kjennetegnes også av dybdeforståelse (Krumsvik & Jones, 2019). Målet med en kvalitativ tilnærming er altså å utvikle en dypere forståelse av hvordan mennesker forstår og opplever sosiale fenomener ut fra deres situasjon og virkelighet (Thagaard, 2018). Vi ønsket å gå i dybden på studiens tema, og få større innsikt og kunnskap om hvordan man kan bygge gode relasjoner til elever som viser utfordrende atferd.

I kvalitative forskningsmetoder blir det ofte brukt enten direkte observasjoner eller intervjuer for å innhente data (Befring, 2015). Vi har valgt å ta i bruk intervju av lærere for å få kunnskap om deres erfaringer og meninger rundt relasjonsbygging. Det er viktig at valg av metode er relevant til temaet som skal belyses. Intervju med elever eller observasjon av undervisning kunne vært to andre alternative metoder for vårt forskningsprosjekt. I vårt tilfelle ønsket vi å få kunnskap om relasjonsbygging fra læreres perspektiv, og av hensyn til oppgavens omfang valgte vi å kun fokusere på intervju av lærere. Når man benytter intervju som metode for å innhente data, er det viktig å være bevisst på at menneskers beskrivelser av det de gjør, ikke nødvendigvis samsvarer med det de faktisk gjør (Anker, 2020). Dette er noe vi vil komme nærmere innpå under punkt [5.4.2 om validitet](#).

5.2.1 Intervju som datainnsamlingsstrategi

Den mest utbredte metoden innenfor kvalitativ forskning er ulike former for intervju (Tjora, 2020). Postholm og Jacobsen (2018) beskriver tre ulike former for intervju. Det strukturerte, det ustrukturerte og det semi-strukturerte intervjuet. I denne studien ble det benyttet et semi-strukturert intervju. Semi-strukturert intervju er en intervjuform der samtalen er fokusert rundt bestemte temaer som forskerne har valgt ut på forhånd (Dalen, 2011). Et kjennetegn ved semi-strukturert intervju er at intervjuguiden består av noen forslag til spørsmål, men samtidig er det rom for å endre på rekkefølgen og formuleringen av spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2019). I tillegg kan man stille spørsmål underveis som man ikke har tenkt over på forhånd (Postholm & Jacobsen, 2018).

Dette er noe vi ser på som en fordel når man skal ta i bruk intervju som forskningsmetode. Vi hadde noen spørsmål vi kunne støtte oss på, slik at vi holdt oss på rett spor. Samtidig følte vi det ble en mer naturlig samtale når vi kunne følge opp interessante utsagn med oppfølgingsspørsmål, og ikke minst stille flere spørsmål dersom vi følte at noe ikke kom ordentlig fram i intervjuet. Det er viktig å skape en behagelig stemning for informantene under intervjuet. Hvis man tar seg tid til å snakke litt vidt med informantene til å begynne med kan det føre til at informantene kommer i en mer avslappet stemning (Tjora, 2020). Før vi startet med intervjuet hadde vi derfor fokus på å skape en avslappet atmosfære i samtalen, dette ble gjort ved å ha en liten samtale før intervjuet startet. Målet med dette var at informantene fikk senket skuldrene og gjort seg klar til å reflektere over sine erfaringer knyttet til forskningstemaet. Vi informerte informantene om at vi ikke var ute etter noe fasitsvar, men at vi ønsket å få innsikt og kunnskap om deres erfaringer med relasjonsbygging.

Informantene våre fikk velge hvor de ønsket å bli intervjuet. Vi var fleksible og møtte de på steder som passet for dem. Tjora (2020) skriver at stedsvalget kan påvirke utfallet av et intervju og det er derfor viktig å gjennomføre intervju på et sted der informantene føler seg trygge og komfortable, slik at det blir vellykket. Når informantene får velge hvor de skal bli intervjuet kan det føre til en mer avslappet stemning (Tjora, 2020). Informantene våre valgte å bli intervjuet enten på arbeidsplassen eller på vedkommende sitt hjemmekontor på grunn av covid-19. Vi opplevde informantene som trygge i intervjusituasjonen når vi besøkte dem på arbeidsplassen eller i deres hjem.

For å øve oss på egen væremåte i intervjusituasjonen og for å teste ut intervjuguiden vår utførte vi tre prøveintervjuer på forhånd. Vi testet det ut både på hverandre, og på et familiemedlem som er lærer. Familiemedlemmet ble ikke brukt som informant i studien på grunn av inhabilitet. Vi valgte å ha prøveintervjuer på forhånd for å teste ut om spørsmålene våre var forståelige. Vi syntes det var en fordel å ta utgangspunkt i en person som representerte gruppen som vi skulle gjennomføre studien på. Vi kunne da få nyttige tilbakemeldinger på vår egen væremåte i intervjusituasjonen og om formuleringen av spørsmålene våre var forståelig (Dalen, 2011). I tillegg kunne vi få tilbakemeldinger på om noen begrep var uklare og om tempoet i intervjuet var passende (Krumsvik, 2019a). Prøveintervjuet ga oss et godt grunnlag for å forbedre intervjuguiden vår. På enkelte av spørsmålene fikk vi noen irrelevante svar. Vi skjønnte da at vi måtte justere og endre litt på formuleringen vår slik at det ble tydeligere hva vi ønsket å få svar på av informantene.

Vi valgte å benytte oss av lydopptak under intervjuet. Dette gjorde vi både for å sikre at vi fikk med oss alt som ble sagt under intervjuet, og for at vi kunne konsentrere oss og ha fullt fokus på informantene som snakket. Vi kunne på den måten sørge for at det ble god kommunikasjon og flyt i intervjuet (Tjora, 2020). Informantene ble på forhånd spurt om det var greit at vi tok opptak av intervjuet. Alle informantene våre samtykket til at vi kunne ta opptak. Intervjuene ble beregnet til å vare i rundt 45 minutter, og de ble gjennomført individuelt.

5.2.2 Utvalg av informanter

Hovedregelen for utvalg i kvalitative intervjustudier er at man velger å intervju informanter som kan uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet man ønsker å forske på (Tjora, 2020). Siden vi studerer grunnskolelærer 1. - 7. trinn ønsket vi å komme i kontakt med lærere som arbeider på barnetrinnet, og som har erfaringer med relasjonsbygging til elever med utfordrende atferd. Alle informantene våre arbeider derfor på barnetrinnet og har ulike erfaringer med å arbeide med elever med utfordrende atferd. Flere av informantene har spesialpedagogikk som fag, og erfaring som spesialpedagog, noe som førte til at vi fikk kunnskap om hvordan både lærere med og uten spesialpedagogikk i sin utdannelse arbeidet med relasjonsbygging.

I vår studie er begge kjønn representert, og lærerne arbeider på forskjellige skoler og i tre ulike kommuner. Vi synes det var interessant å få en oversikt over hvordan de forskjellige skolene og kommunene arbeider. Alle informantene har gått på lærerhøyskolen. Nedenfor følger en presentasjon av informantene. Vi har tatt i bruk fiktive navn.

Navn	Kjønn, alder	Utdanning	Arbeidserfaring
Informant 1. Hilde	Kvinne, 35 år.	Adjunkt med opprykk. Videreutdanning i spesialpedagogikk, 90 studiepoeng: atferdsvansker, relasjonsbygging, spesialpedagogikk i et systemperspektiv.	Lærer i grunnskolen i 10 år. Arbeidet på tre forskjellige skoler. Arbeider nå som spesialpedagogkoordinator på skolen.
Informant 2. Håkon	Mann, 31 år.	Lektor, master i spesialpedagogikk.	Lærer i grunnskolen i 8 år. Arbeidet på to forskjellige skoler.
Informant 3. Elin	Kvinne, 28 år.	Adjunkt med opprykk. Integrert 30 studiepoeng i spesialpedagogikk. Videreutdanning i tegnspråk, IKT i pedagogisk virksomhet og veiledning.	Lærer i grunnskolen i 6 år. Arbeidet på en skole.
Informant 4. Lene	Kvinne, 29 år.	Adjunkt, integrert 30 studiepoeng i spesialpedagogikk.	Lærer i grunnskolen i 4 år. Har arbeidet på en skole. Jobbet de første årene som spesialpedagog (med elever som var tildelt ekstraressurser).
Informant 5. Maren	Kvinne, 27 år.	Adjunkt.	Lærer i grunnskolen i 5 år. Har arbeidet på en skole.

Vi sendte innbydelse via e-post og brukte snøballmetoden for å få tak i aktuelle informanter. Snøballmetoden brukes for å beskrive en utvalgsmetodikk der man som forsker først starter med et lite utvalg, som for eksempel «førstekontakter», og deretter vokser utvalget gradvis ved at vi som forskere får tips til nye informanter vi kan intervju (Tjora, 2020). Bruk av

snøballmetoden gjorde at vi fikk tips om informanter som hadde erfaring med relasjonsbygging til elever med utfordrende atferd.

Ifølge NESH (2016) skal man i forskningsprosjekter som omhandler personopplysninger alltid innhente et uavhengig og fritt samtykke fra informantene. Vi utformet derfor et informasjonsskriv der informantene kunne lese om prosjektets innhold, målene for prosjektet, hva deltakelse innebærer, og deres rettigheter til å trekke seg. Alle informantene mottok informasjonsskrivet i forkant av intervjuet og skrev under på samtykket. Informantene uttrykte at de syntes det var kjekt å kunne bidra til vårt forskningsprosjekt. Vi merket allerede etter tre til fire intervjuer at lærerne hadde mye av de samme erfaringene og refleksjonene rundt hvordan man kan arbeide med relasjoner til elever med utfordrende atferd. Vi opplevde derfor at vi fikk mindre ny innsikt og kunnskap om relasjonsbygging etter hvert i intervjuene. Vi valgte dermed å holde oss til fem intervjuer.

5.2.3 Intervjuguiden

Vi gikk ut i feltet med et ønske om å få innsikt og kunnskap i læreres erfaringer og refleksjoner rundt relasjonsarbeid. Vi måtte derfor utforme intervjuguiden vår ut fra dette. Intervjuguiden vår inneholder som nevnt en oversikt over emner som skal dekkes og noen forslag til spørsmål vi kunne stille (Kvale & Brinkmann, 2019). Vi hadde med oss egne erfaringer og teori som bakgrunn når intervjuguiden ble laget. Kvale og Brinkmann (2019) poengterer at for å kunne stille informantene relevante spørsmål er det nødvendig å ha kjennskap til temaet man ønsker å undersøke. Dette er noe som er viktig både når man utformer intervjuguiden, men også i selve intervjusituasjonen. Det teoretiske bakteppet vi har med oss fra egne erfaringer, og fra kunnskap vi har tilegnet oss gjennom teori, hjalp oss til å kunne skille ut hva som var relevant å stille informantene spørsmål og oppfølgingsspørsmål om. Vi fikk også veiledning og tilbakemelding på intervjuguiden av veileder for å sikre oss at vi hadde relevante og forståelige spørsmål.

Intervjuguiden vår ble delt inn i tre faser. Vi delte den inn i oppvarming, refleksjon og avrundning. Oppvarmingsspørsmålene vi stilte var enkle og konkrete spørsmål (Tjora, 2020). Vi begynte med å stille trivielle spørsmål, slik som kjønn, alder og utdanning. Dette gjorde vi for å komme i gang med dialogen og for at informantene skulle føle seg trygge på at de behersket intervjusituasjonene (Tjora, 2020). Deretter gikk vi over til refleksjonsspørsmål. Refleksjonsspørsmålene ble kategorisert i følgende temaer: *Utfordrende atferd*,

relasjonsbygging, lærerrollen, skolen og samarbeidspartnere, og forebygging/redusering.

Under disse kategoriene kunne informantene gå i dybden på forskningstemaet ved å snakke om sine erfaringer og reflektere rundt spørsmålene. Vi valgte å avrunde intervjuguiden vår med å spørre informantene om det var noe mer de ønsket å tilføye. Vi synes det er viktig at informantene sitter igjen med en følelse av at de har fått sagt alt de ønsker å si. I tillegg snakket vi om hvordan vi kom til å jobbe videre med prosjektet vårt og takket informantene for innsatsen. Det var viktig for oss å skape en god avslutningsstemning, slik at det ville bli enklere å komme tilbake for å stille flere spørsmål om det skulle bli nødvendig (Ryen, 2001).

5.2.4 Transkripsjon

Transkripsjon er en tidkrevende prosess, men også en svært viktig del av intervjuprosessen (Kvale & Brinkmann, 2019). Transkripsjon går ut på at man omdanner talespråk til skriftspråk (Dalen, 2011). Vi transkriberte intervjuene kort tid etter at intervjuene ble gjennomført. Dette så vi på som en fordel for da hadde vi intervjuene ferskt i minne. Krumsvik (2019) skriver at det er viktig at man har en klar transkripsjonsprosedyre før man starter med intervjuet. Vi bestemte oss på forhånd at vi ikke skulle ha med tenkepauser, latter, sukk og kommentarer som «liksom» og «ehmm» i transkripsjonen, med mindre vi så at det fikk en betydning for senere analyse eller for innholdet i setningen. Vi valgte også å ikke inkludere bekreftende kommentarer som «mhm» fra vår side som forskere i transkripsjonen. Vi følte dette avbrøt flyten i refleksjonene til informantene, og vi så ikke på dette som nyttig informasjon til senere analyse.

Prosessen med å gjøre talespråket om til skriftspråk gikk stort sett greit. Det var altså ikke noen store komplikasjoner. Informantene våre var flinke til å ordlegge seg, og lyden som ble tatt opp på lydopptaket var stort sett av høy kvalitet. Vi opplevde noen ganger at informantene snakket litt fort, noe som førte til at vi måtte høre gjennom lydopptaket flere ganger, og spole tilbake når vi var usikre på noe. Dette gjorde at vi fikk stadig forbedret transkripsjonene og vi ble derfor mer sikre på at vi fikk med oss det som ble sagt i intervjuet. Til tross for at vi kunne høre lydopptaket mange ganger vil det være vanskelig å gi en helt korrekt gjengivelse av intervjuet. Det var betryggende å vite at vi var to som var med i prosessen, og at vi derfor visste at arbeidet med transkripsjon ville bli dobbeltsjekkert ved at den andre hørte gjennom lydopptaket og sjekket at transkripsjonen stemte med det som ble sagt i intervjuet. Siden vi blant annet ikke har tatt med tenkepauser, og kommentarer som «liksom» og «ehm», er vi bevisst på at transkripsjonen vår ikke gjenspeiler alt som ble nevnt i intervjuet. Vi sitter

likevel igjen med en god følelse av at vi har fått notert ordrett ned informantenes refleksjoner og erfaringer rundt relasjonsbygging.

Når man transkriberer, er det viktig å unngå fortolkninger (Krumsvik, 2019a). Ved å direkte gjengi skriftlig det som ble sagt i intervjuene, med unntak av fyllord, unngikk vi alt av egne tolkninger. Vi hadde en komplett overføring av «rådata» (Befring, 2015). Under intervjuet med informantene var vi også bevisst på å unngå fortolkninger. Dersom vi var usikre på hva informantene mente, spurte vi om vi hadde forstått dem riktig, slik at vi kunne være trygge på at transkripsjonen vi skulle gjøre i ettertid også ble korrekt. Vi har valgt å skrive transkripsjonene våre på bokmål, og ikke informantenes dialekter. Informantene våre snakker ulike dialekter, der noen av dialektene er mindre vanlig enn andre. Å transkribere intervjuene til bokmål vil derfor være et bidrag til å anonymisere informantene. Dette gjorde også transkripsjonen mer lesbar for oss. Vi delte transkripsjonen vår inn i ulike temaer slik som det er gjort i intervjuguiden, se [vedlegg 1](#). Dette gjorde vi for å få en bedre struktur og flyt i teksten vår. Vi fikk da en tekst som ble oversiktlig, noe som var en fordel når vi i etterkant skulle kode og analysere teksten.

5.3 Analyseprosessen

I analyseprosessen har vi gjennomgått ulike faser. Vi valgte å samle de fem transkriberte intervjuene i et dokument. Vi hadde da et dokument på ca. 16000 ord. Videre ønsket vi å analysere innholdet i dokumentet. Analysere betyr å dele noe opp i mindre deler, altså fokuserer på deler av helheten. Vi har vekslet mellom å fokusere på små enheter og større sammenhenger (Anker, 2020). Vi valgte å ta utgangspunkt i tematisk innholdsanalyse. Tematisk innholdsanalyse innebærer at man tar utgangspunkt i temaene som er i prosjektet (Thagaard, 2018). Vi samlet informasjonen informantene kom med inn i passende tema. Dette gjorde vi fordi vi ønsket å få en helhetlig forståelse av informantenes svar om hvert tema (Thagaard, 2018). Vi tok utgangspunkt i temaene fra intervjuguiden og studerte likheter og forskjeller i informantenes svar. Deretter gikk vi i gang med koding og kategorisering.

5.3.1 Koding og kategorisering

Det er viktig å skille mellom koding og kategorisering. Å kode vil si at man setter merkelapper på materialet, som for eksempel å markere viktige ord og begreper man finner i informantenes uttalelser. Når man kategoriserer, så samler man de ulike kodene under større

enheter som blir omtalt som kategorier (Nilssen, 2012). Vi startet med å identifisere relevante begreper i materialet. Vi stod da igjen med mange ulike koder. Neste fase besto av å redusere kodene for å se om noen av de ulike kodene kunne samordnes under et nytt begrep (Anker, 2020). Ved gjentatte gjennomlesninger av de nye kodene fant vi ut at de utgjorde fire kategorier. Vi så at noen av kategoriene vi kom fram til var like som temaene vi hadde fra før av i intervjuguiden. De andre kategoriene er hentet ut fra de viktigste funnene fra intervjuene. Vi hadde fokus på at utvalget fra materialet skulle bidra til å besvare problemstillingen, og vi utelot dermed svar som, etter vår mening, ikke var relevant for problemstillingen.

Hovedkategoriene vi står igjen med er *utfordrende atferd, lærer-elev-relasjon, lærerrollen og skole-hjem-samarbeid*. Under hovedkategoriene har vi valgt å ha med underkategorier. Dette har vi gjort for å gjøre presentasjonen oversiktlig og ryddig. Kategoriene vi har kommet fram til under koding og kategorisering danner grunnlag for presentasjonen av resultatene i [kapittel 6. resultater](#).

5.4 Kvalitetssikring

For at man skal betrakte noe som kunnskap kreves det at visse kvalitetskrav blir oppfylt. Vurderinger av studiens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet er med på å øke kvaliteten i enhver studie. Vi vil derfor nå presentere vår vurdering av studiens reliabilitet, validitet og generalisering.

5.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om at man ser på forskningsresultatenes konsistens og troverdighet. Reliabiliteten blir ofte sett i sammenheng med hvorvidt andre forskere kan reprodusere resultatet av samme forskning på andre tidspunkter (Kvale & Brinkmann, 2019). Siden vi har tatt i bruk et kvalitativt intervju som metode kan det være vanskelig å forsikre seg om studien har en høy reliabilitet. Både intervjuer og informant blir påvirket av intervjuet. Vi kan ikke garantere at andre forskere hadde fått samme resultat som oss hvis de hadde tatt i bruk vår intervjuguide. Det er derfor viktig at vi er så transparent som mulig og viser tydelig hva vi har gjort til andre som vil forske på samme område (Krumsvik, 2019a). Vi har derfor brukt god tid på å skrive en tydelig og utfyllende metodebeskrivelse. Dette har vi gjort for å øke reliabiliteten i vår studie. Vi brukte god tid på å planlegge intervjuguiden nøye, for å blant

annet sjekke om intervjuguiden dekket vårt forskningsspørsmål. I tillegg hadde vi fokus på om spørsmålene i intervjuet var klare og tydelig, om de var formulert på en måte som var tvetydige eller om vi brukte et ukjent vokabular ovenfor informantene. Dette gjorde vi for å sikre påliteligheten i vår forskning (Krumsvik, 2019a).

Kvale og Brinkmann (2019) skriver at reliabiliteten til intervjueren ofte blir diskutert i sammenheng med ledende spørsmål. Ved hjelp av veileder, fokuserte vi på at spørsmålene i intervjuguiden ikke skulle være ledende. Når vi har tatt i bruk oppfølgingsspørsmål har disse også vært åpne og ikke ledende. Dette er noe som har vært med på å styrke reliabiliteten i vår studie. En annen faktor som kan være med å styrke reliabiliteten i studien vår er at vi har gjennomført intervjuene og transkriberingen sammen. Thagaard (2018) skriver at reliabiliteten kan styrkes ved at flere forskere deltar i prosjektet. Vi har dobbeltsjekket og sett over hverandres arbeid. På den måten har vi hatt reliabilitetskontroll ved å ha gjentatt prosessen flere ganger. Dette har gjort oss mer trygg på at vi har fått med oss det informantene har sagt i intervjuene, og at vi har gjengitt uttalelsene til informantene så korrekt som mulig.

Som nevnt under punkt [5.3 analyseprosessen](#) valgte vi å ta i bruk tematisk innholdsanalyse. Thagaard (2018) skriver at tematisk innholdsanalyse har blitt omtalt som problematisk. Dette er fordi tematisk innholdsanalyse tar utgangspunkt i deler av helheten, og har derfor blitt kritisert for å ikke ivareta et helhetlig perspektiv. Det betyr at man bare tar deler av informantenes uttalelser, og løsriver de fra sin opprinnelige sammenheng (Thagaard, 2018). En annen problematikk i analyseprosessen er valg av koder og kategorier. Kodene og kategoriene vi har valgt er ikke naturgitte, og vi kunne tatt andre valg (Anker, 2020). Dette er noe som kan være med på å svekke reliabiliteten i oppgaven. Selv om tematisk innholdsanalyse har blitt kritisert, mener vi at kodingen og kategoriseringen som vi har foretatt under punkt [5.3](#) er basert på tydelige krav til datagenering (Tjora, 2020). Det som har vært med på å kunne styrke reliabiliteten i analyseprosessen er at vi har gjennomført analysen og kategoriseringsarbeidet sammen. Da har vi kunne diskutert og blitt enige om valg av koder og kategorier som vi mener er best egnet for oppgavens formål.

5.4.2 Validitet

Validitetsbegrepet i kvalitativ forskning handler om man har undersøkt det man hadde planlagt å undersøke. Validitet har en tett sammenheng med reliabiliteten i forskningsstudien

(Krumsvik, 2019b). Ifølge Kvale og Brinkmann (2019) må validiteten i oppgaven være kontinuerlig gjennomtenkt i hele forskningsprosessen og fungere som en kvalitetskontroll gjennom hele prosessen. Vi har derfor brukt et halvt år på litteratursøk før vi startet å skrive masteroppgaven. Vi har undersøkt og lest litteratur som anerkjente forskere og teoretikere har skrevet tidligere innenfor samme tema. Vi har da hatt god tid til å finne fram og vurdere teori og tidligere forskning. Dette tenker vi har vært med på å styrke validiteten i vår studie.

Validitet har også med intervjupersonens troverdighet å gjøre (Kvale & Brinkmann, 2019). Som nevnt tidligere skriver Anker (2020) at menneskers beskrivelser av det de gjør, ikke nødvendigvis samsvarer med det de faktisk gjør i praksis. Det kan derfor være vanskelig å vite om informantene gir gyldig informasjon. Når informantene får uttale seg fritt i intervjuet, må man som forskere anta at utsagnene er troverdige, og representerer deres erfaringer og refleksjoner. En svakhet ved studien er at vi ikke har observert informantene i praksis. Vi kan derfor ikke bekrefte at utsagnene til informantene stemmer overens med hva som faktisk skjer i praksis.

Vi oppfattet informantene som pålitelige og troverdige. Informantene kom med både utfordringer og forslag til hvordan man kan arbeide med relasjonsbygging til elever med utfordrende atferd. Informantene kom blant annet med utsagn som: «Jeg vet ikke om dette er pedagogisk riktig, men ...», «Man velger det som er lettest for seg selv den dagen, feil svart – men et reelt svar» og «Hvis jeg ikke gjør det som er lettest for meg så kan vi sette det på spissen og si at det ikke er sikkert at jeg er der de neste dagene på grunn av sykemelding». Dette fikk oss til å oppleve at informantene var trygge på å formidle ærlige svar. Vi kan derfor anta at informantene var ærlige og troverdige. Ifølge Kvale og Brinkmann (2019) blir validitet definert som en uttalelses riktighet, sannhet og styrke. Vi opplevde at informantene var pålitelige og troverdige fordi informantene vågde å fortelle sannheten selv om de ikke alltid følte at svarene var pedagogisk riktig. Dette føler vi har bidratt til å styrke studiens validitet.

Lydopptakene ble som nevnt fordelt mellom oss, og deretter transkribert. Vi gjennomgikk hverandres transkripsjon ved at vi hørte på lydopptaket og kontrollerte at det som ble sagt i intervjuet samsvarte med det som ble skrevet ned. Dette kan være med å styrke validiteten. Ifølge Befring (2015) er det helt grunnleggende at man som forskere er kritiske lesere og tolkere når man behandler datamaterialet. Det har vært viktig for oss å skille mellom våre egne tolkninger, og informantenes uttalelser og tolkninger. I resultatdelen har vi bare tatt med informantenes uttalelser, og i diskusjonskapitlet har vi forsøkt å gi en tydelig framstilling av

hva forskning og teori sier og hva som er informantenes uttalelser. Vi har diskutert egne resultater opp mot relevant teori og tidligere forskning. Vi har forsøkt å gjøre prosessen så transparent som mulig slik at leseren selv har muligheten til å kunne bedømme validiteten i studien.

Utfordrende atferd er et begrep som kan bli tolket ulikt fra person til person. Vi kan derfor ikke være sikker på at informantenes tanker om begrepet utfordrende atferd samsvarer med våre tolkninger av begrepet. Det må likevel poengteres at informantene ble under intervjuet spurt om hva de mener kjennetegner elever med utfordrende atferd. Informantenes svar vil bli løftet fram i studiens resultatdel og diskusjonsdel. Å spørre informantene om hva som kjennetegner elever med utfordrende atferd bidrar til å oppklare eventuelle misforståelser rundt begrepet, og er derfor noe som styrker studiens validitet.

5.4.3 Generalisering

Et spørsmål man stadig hører om intervjustudier, er hvorvidt funnene er generaliserbare (Kvale & Brinkmann, 2019). Generalisering handler om resultatene av en intervjuundersøkelse er av lokal interesse, eller om resultatene kan overføres til andre kontekster, situasjoner og intervjupersoner (Kvale & Brinkmann, 2019). Noen forfattere velger å bruk begrepet overførbarhet istedenfor generalisering innenfor kvalitative studier (Tjora, 2020). Tjora (2020) skriver at begrepet overførbarhet blir en innsnevring av hva slags form for generalisering man kan tenke seg fra kvalitative studier. Han mener at generalisering ikke bør bli begrenset til slik overførbarhet. Vi har derfor valgt å benytte oss av begrepet generalisering.

En vanlig innvending mot intervjuforskning er at det er for få informanter til at resultatene er generaliserbare (Kvale & Brinkmann, 2019). Vi har som nevnt intervjuet fem informanter. Selv om utvalget vårt er lite, så var målet vårt at den kvalitative tilnærmingen skulle føre til en grundig analyse og drøfting av datamaterialet som kom fram i intervjuene. For å sikre relevans ut over datamaterialet som er analysert i prosjektet, har vi gjennom tidligere forskning og anvendt teori fått støtte for våre resultater. Dette er noe som fører til en større generaliserbarhet og gyldighet (Tjora, 2020).

Hensikten med studien har vært å få innsikt i hvordan et utvalg lærere arbeider med å bygge relasjoner til elever med utfordrende atferd. Det betyr ikke at alle lærere ville ha sagt det

samme, eller at erfaringene gjelder for alle. Vi mener likevel at funnene i vår studie kan bidra til at lærere tenker gjennom sine egne handlinger og gjerne sitter igjen med ny kunnskap om relasjonens betydning og hvordan man kan arbeide med relasjonsbygging til elever med utfordrende atferd.

5.5 Forskningsetikk

Når man holder på med forskning må man ta hensyn til menneskene som er med i undersøkelsen, og da kommer spørsmålet om forskningen er etisk utført. Vi har som tidligere nevnt brukt intervju for å skaffe informasjon, og det er derfor viktig å tenke på de etiske dilemmaene man står ovenfor. I Norge har vi forskningsetikkloven (2017), dette er en lov som alle forskere i Norge er underlagt. I denne loven kommer det fram at «forskere skal opptre med aktsomhet for å sikre at all forskning skjer i henhold til anerkjente forskningsetiske normer» (forskningsetikkloven, 2017, §4). Som tidligere nevnt er studien meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste – NSD ([Vedlegg 3](#)). Dette har vi gjort for å sikre at forskningsprosjektet er i tråd med personvernlovverket. I denne studien har vi hatt spesielt fokus på etiske problemstillinger. Tre viktige etiske hovedpunkter er: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser ved å delta i prosjektet. Vi har også hatt fokus på vitenskapelig redelighet i form av god kildehenvisningsskikk.

Et viktig punkt under forskningsetikk er som nevnt informert samtykke. Det er forskerens jobb å gi informantene tilstrekkelig informasjon om forskningsfeltet, formålet med forskningen, hvem som har tilgang til informasjonen, hvordan resultatene skal bli brukt og om følgene av å delta i forskningsprosjektet (NESH, 2016). Informantene fikk tilsendt en forespørsel fra oss om de ønsket å delta i prosjektet og om de ønsket å stille til intervju. Da vi sendte ut forespørselen la vi ved et skriv som gav informantene informasjon om studiens formål og hva det innebærer å være med i prosjektet. I tillegg mottok de et samtykkeerklærings skjema, se [vedlegg 2](#). Da intervjuene ble gjennomført skrev informantene under på samtykkeerklæringen. Informantene ble også informert muntlig at de når som helst kunne trekke seg fra intervjuet uten å oppgi grunn (Kvale & Brinkmann, 2019; Tjora, 2020). De fikk også beskjed om at de kunne velge å ikke svare på enkelte spørsmål.

Et annet viktig punkt under forskningsetikk er konfidensialitet. Ifølge NESH (2016) skal man som forsker behandle den innsamlede informasjonen om personlige forhold konfidensielt og fortrolig. Opplysninger som er personlige skal være aidentifisert og formidlingen av

forskningsmaterialet skal være anonymisert (NESH, 2016). Det vil si at private data skal ikke kunne identifisere eller avsløre informantene. Det er viktig at anonymiseringen blir gjort på en slik måte at det ikke kan bli gjenkjent for andre som leser. Man bør derfor unngå å skrive hvilken skole lærerne arbeider på og navnet på informantene. Det er forskerens ansvar å ivareta hensynet til informantene (Kvale & Brinkmann, 2019; Tjora, 2020). Vi har ikke stilt informantene spørsmål om navn, sted eller skolenavn. Dette unngikk vi for å ivareta konfidensialiteten og anonymiseringen til informantene. Informasjon som kan kobles eller være gjenkjennbart har blitt strøket i selve transkripsjonen. Transkripsjonen er lagret med fiktive navn, og i resultatdelen er det brukt fiktive navn. Dette er blitt gjort for å anonymisere informantene. Materialet som ble utviklet er det kun vi og veileder som har tilgang til.

Det kan være en mulighet for at deltakerne kan få psykiske belastninger (NESH, 2016). Forskeren har selv ansvar for å reflektere over mulige konsekvenser, for både de som er medvirkende i studien, men også gruppen informantene representerer, som i denne studien er lærere (Kvale & Brinkmann, 2019). Anker (2020) skriver at man som forsker må være observant på følsomme temaer som kan virke ubehagelig. En av oppgavene til forskeren er å ikke stille informantene i et dårlig lys. I vårt forskningsprosjekt har vi prøvd å ikke stille personlige eller følsomme spørsmål. Vi har også gitt informasjon til informantene at de kan ta kontakt med oss når som helst for å få eventuelle oppklaringer om prosjektet, eller om selve intervjuet i etterkant. Vi har også unngått spørsmål som omhandler et spesielt barn, men fokusert på en gruppe elever som kan bli ansett å ha en utfordrende atferd. I kapittel [6 resultater](#), har vi hatt fokus på at sitatene ikke blir brukt på en måte som setter informantene i et dårlig lys.

Ifølge NESH (2016) er det både forskerne og forskningsinstitusjonens ansvar at man fremmer normer for god vitenskapelig praksis. Det er viktig at forskere og studenter følger god henvisningsskikk. Det vil si at litteraturen som blir brukt skal nøyaktig henvises til. Det er ikke rom for å plagiere, da dette er et alvorlig brudd på anerkjente forskningsetiske normer (NESH, 2016). Vi har prøvd etter beste evne å ivareta en vitenskapelig redelighet ved å prøve å henvide nøyaktig til de kildene som er brukt i oppgaven og unngå plagiering. Dette har vi gjort ved å etterstrebe en god henvisningsteknikk, både i tekst og i referanseliste. Vi har brukt referansestilen APA 7th, ettersom det er denne referansestilen vi har fått oppgitt at vi skal følge, og det er den som nyttes i vitenskapelige artikler.

6.0 Resultater

I dette kapitlet skal vi presentere datamaterialet som vi har innhentet fra intervjuene. Dette vil danne grunnlaget for oppgavens diskusjonsdel. Vi har valgt å benytte oss av underkategorier for å gjøre presentasjonen av funnene tydeligere. De fire hovedkategoriene som vi presenterer er: *utfordrende atferd, lærer-elev-relasjon, lærerrollen og skole-hjem-samarbeid*.

6.1 Utfordrende atferd

6.1.1 Hva kjennetegner elever med utfordrende atferd?

Vårt første forskningstema i intervjuguiden tar for seg informantenes forståelse av begrepet utfordrende atferd. Målet vårt med dette spørsmålet var å finne ut hva informantene legger i begrepet, og om det samsvarer med teori og hva andre forskere legger i begrepet. Vi har gjort dette fordi problemstillingen vår har et fokus på elever som viser utfordrende atferd. Det vil også gjøre leseren bevisst på hvilken type utfordrende atferd det blir forsket på. Informantene kom fram til forskjellige beskrivelser for å forklare hva som kjennetegner elever med utfordrende atferd. En informant la vekt på relasjonsvansker og konsentrasjonsvansker:

Jeg ville sagt at de har vanskelig for å følge normal undervisning, og at de gjerne har relasjonsvansker til andre voksne eller andre elever. Og kanskje gjerne konsentrasjonsvansker i større eller mindre grad. Lene

En annen informant la vekt på at utfordrende atferd ofte blir forbundet med fysisk utagerende atferd, men at det også kan være psykisk utagerende atferd:

Det er veldig lett at man med en gang tenker fysisk utagerende atferd, at man tenker i form av elever som sparker, slår, biter, spytter. Men det er jo og psykisk utagerende atferd. Barn som bruker språktrusler. Eller som sier ting for å nedverdige deg. Maren

Tredje informant hadde også fokus på at elever med utfordrende atferd kan utagere fysisk i form av for eksempel sparring og slåing:

Det som kjennetegner elever med utfordrende atferd er jo dette med at de ikke kan være sammen med andre, når man tenker spesielt på undervisning i et klasserom. Det kan være alt fra lyder, forstyrrelser, sparking og slåing. Elevene kan og være innadvendte, at de sier ingenting, at de bare boikotter. Hilde

Fjerde informant hadde fokus på at elever som viser utfordrende atferd er elever som er utenfor normalområdet:

Jeg tenker det er elever som har en atferd som er så utenfor normalområdet at de blir utfordrende for seg selv eller de rundt. Elin

Siste informant snakket om at elever med utfordrende atferd kan være elever som ikke klarer å regulere seg selv:

Klarer ikke å regulere seg selv, blir fort overivrig. Når de kommer i nye situasjoner så klarer ikke de å regulere seg selv og det blir rett og slett utagering på grunn av det.

Håkon

6.1.2 Forekomsten av utfordrende atferd i skolen

Informantene i vår studie ble stilt spørsmål om hvor stort omfanget av utfordrende atferd er i skolen og om de synes at det er økende. En av de viktigste grunnene til at vi satte i gang dette forskningsprosjektet var fordi vi har inntrykk av at det er stor forekomst av utfordrende atferd i skolen. Dette er inntrykk vi har fått gjennom samtaler med lærerkollegaer i praksis og egne erfaringer som lærervikarer. Vi ønsket derfor å høre informantenes tanker om dette. En del av informantene fortalte at de følte det var et økende problem i skolen og at omfanget er stort, men at dette kan variere fra skole til skole:

Jeg synes omfanget er stort, men det varierer vel fra skole til skole, men her er det i hvert fall mye av det. Håkon

Noen av informantene har ikke jobbet så mange år som lærere. De refererte da videre til andre kollegaer da de snakket om forekomsten av utfordrende atferd i skolen. Kollegaene med lengre erfaring i skolen hadde gitt informantene inntrykk av at det er et økende problem i skolen:

Jeg har jo bare fire år bak meg så jeg skal ikke si for mye om det, men jeg forstår på eldre lærere at det er økende. Lene

Jeg har et inntrykk fra de eldre lærerne jeg har snakket med at de synes at det blir mer utfordrende atferd. At det er mer de siste årene, men jeg vet ikke om det er fordi terskelen på hva vi kaller utfordrende atferd har blitt mindre, eller om det er flere barn som ikke får det til å fungere under de rammene som er satt i dagens skole. Elin

En annen informant startet å jobbe på en skole som hadde et stort omfang av utfordrende atferd i skolen, men fortalte også at det var varierende:

For å si det sånn, når jeg begynte å jobbe så kom jeg rett inn i både en klasse og skole der de hadde mye av det. Jeg ser jo nå når det har gått noen år og visse trinn har gått ut fra skolen så er det selvfølgelig mindre, men jeg hadde på en måte forventet det, men jeg fikk likevel veldig sjokk av hvor mye det var. Så av det jeg har erfart så synes jeg det er mye faktisk. Mer enn jeg hadde sett for meg. Maren

To av informantene fortalte at det tidligere har vært mest utfordrende atferd i høyere trinn på skolen, men at omfanget har endret seg til at særlig flere yngre barn viser utfordrende atferd nå i dagens skole:

Jeg synes at bare i de siste årene har det forandret seg veldig. Det har gått fra å være veldig lite opplever jeg, til at det har vært mye blant eldre elever, enn som nå at trenden vi ser er at det er blant lavere og lavere klassetrinn også er det og flere i hver klasse opplever vi. Har også hørt rundt om at det er andre skoler som opplever det samme. Hilde

Vet ikke om det er økende, men man ser det i større grad i lavere trinn enn det man har gjort tidligere. Ofte atferdsproblem som ble sett på ungdomsskolen, og nå ser man det mer i de lavere trinnene som 4.-5.-6. klasse. Håkon

6.1.3 Mulige årsaker til at elever viser utfordrende atferd

Informantene kom fram til ulike årsaker til hvorfor elever kan vise utfordrende atferd.

Informantene nevnte at elever som viser utfordrende atferd ofte oppsøker uro og bråk, da dette ofte blir deres «sikkerhet»:

Man ser gjerne at elever søker mot uro og bråk. Elevene prøver å havne i situasjoner der det er mye som skjer, prøver å få medelever til å bli lei seg eller sure. Dette ser vi på som en sammenheng med at de er vant med at det er sånn hjemme hos dem. Vil søke etter de situasjonene på skolen fordi de er vant med det. Det blir elevens sikkerhet. Håkon

De fleste informantene trakk fram familiesituasjonen som en mulig faktor for at elever viser utfordrende atferd. En annen faktor som flere av informantene trakk fram var at samfunnet er mer komplekst nå enn tidligere:

Jeg tror det er samfunnet, jeg tror det er måten samfunnet ser på elever, at det er det som har endret seg. Lene

Jeg tror det er mange ulike årsaker som spiller inn, både familiesituasjoner, samfunnet som sådan er mer komplekst å leve i nå enn for ti år siden. Barn er i en annen situasjon nå enn før både når det er forventninger og press knyttet til barnene [...] Det er ikke mye pauser disse barna får. Elin

Det kan være en skilsmisse hjemme, men det kan og være barn som blir utsatt for omsorgssvikt, eller vold i hjemmet, så viser det seg i barnet med at barnet utagerer. Maren

En av informantene fortalte at mulige årsaker til at elever viser utfordrende atferd kan være problemer med dårlig oppdragelse og lite grensesetting i hjemmet. Informanten mente at det ofte oppstår problemer når skolen må sette grenser for elevene i klasserommet. Problemer med grensesetting fører ofte til blant annet utagering:

Når jeg må sette grenser for elever som ikke tidligere er vant med det, så opplever jeg ofte en form for utagering. Jeg føler at grensesetting av og til fører til mer utagering. Håkon

En av informantene nevnte at en mulig årsak til at elevene viser utfordrende atferd kan være at man ikke prøver ut tiltak lenge nok for å se om tiltakene fører til en endring:

Man må se på løsninger, tiltak og prøve tiltakene lenge nok for å se om det har en effekt. Godt samarbeid med andre lærere som har med samme elev å gjøre. Hilde

Flere informanter nevnte også at diagnoser kan være en årsak til at elever viser utfordrende atferd:

Det kan og være et barn som har vansker gjennom diagnose, men der igjen tenker jeg at de ikke håndterer verden rundt seg eller situasjonen de står i. Det er ikke nødvendigvis diagnosen i seg selv som gjør det, men diagnosen gjør det vanskelig for de å takle hverdagen, som gjør at de igjen kan utagere. Maren

Så kan det være diagnoser som spiller inn. Nå er jo ADHD den nye folkesykdommen spør du meg, mange får den diagnosen. Jeg tror færre hadde fått den om skolen var lagt opp litt annerledes. Elin

Den ene informanten mente altså at den utfordrende atferden gjerne går mer på hvordan skolen er lagt opp, og at måten man strukturerer hverdagen på i skolen har stor betydning for hvordan elever med utfordrende atferd skal passe inn i skolen. Hun valgte å vise til Astrid Lindgrens verden for å forklare dette:

Det er ikke Pippi som skal tilpasse seg skolen, det er skolen som skal være klar for Pippi. Elin

Funnene fra intervjuene viste at ingen av informantene nevnte at årsaken til at elever viser utfordrende atferd har noe sammenheng med hvordan de som lærere bygger relasjoner til elevene.

6.1.4 Hvilke faktorer kan være med å forebygge utfordrende atferd?

Informantene i vår studie nevnte at tydelig klasseledelse kan være med på å forebygge utfordrende atferd:

Tydelig klasseledelse og klare rammer har mye å si for atferden inne i klasserommet iallfall. Hilde

Andre faktorer som ble nevnt er god struktur og lærertetthet. Informantene nevnte at hvis de hadde hatt ressurser til å kunne ha en god lærertetthet så kunne lærerne vært i forkant av

situasjoner og sett etter tegn når den utfordrende atferden oppstår. Jo flere voksne man har i klasserommet desto lettere blir det å avverge situasjoner som eventuelt kan oppstå.

Informantene i studien er klare på at hvis de hadde hatt flere ressurser så kunne de organisert hverdagen på en bedre måte:

Jo flere voksne det er jo større muligheter har man til å være tett på elevene og da kan man også se situasjoner i forkant og avverge situasjoner. Håkon

Jeg tror jeg hadde jobbet annerledes om vi hadde hatt flere ressurser, man kunne tenkt nytt og organisert det på en bedre måte. Jeg tror vi hadde sett gode resultater, og at det hadde hjulpet på å forebygge og redusert problematferden. Elevene trenger ofte bare en å prate med, men man er ikke alltid tilgjengelig. Elin

To av informantene nevnte at gode relasjoner mellom lærer og elev er en viktig faktor for å forebygge utfordrende atferd. Den ene informanten mente også at relasjonsbygging er det som har størst betydning for å forebygge utfordrende atferd:

Selvfølkelig relasjon til læreren. Lene

Jeg tror det som har mest å si er relasjonen. Relasjonen må være så god at eleven klarer å si hvilke situasjoner som trigger og gjør til at eleven utviser utfordrende atferd. At eleven klarer å si hva han selv trenger. Hilde

To av informantene nevnte at lærere arbeider ulikt med elever som har utfordrende atferd. Informantene mente at lærere bør ha lik tilnærming til den utfordrende atferden:

Jeg synes det er frustrerende at lærere jobber så ulikt, og at elevene får en reaksjon fra en lærer og en annen reaksjon fra en annen lærer. Det er ikke tydelig at på den skolen jobber man slik. Dette er frustrerende fordi det skaper bare enda mer problemer. Lene

Jeg opplever stadig at vi lærere arbeider ulikt med elever som viser utfordrende atferd, vi reagerer ulikt og gir de forskjellige grenser og konsekvenser. Dette kan svekke lærer-elev-relasjonen, fordi plutselig kan vi bli sint for noe de har fått lov til av en annen lærer. Elevene kan jo ikke vite hva de har lov til når det er så mye forskjellig

arbeid. Elevene trenger jo forutsigbarhet, så jeg mener at vi lærere må jobbe likt og ha lik tilnærming. Håkon

Flere av informantene nevnte at skolen må drive med forebygging av utfordrende atferd og ikke brannslukking. Det kan ut fra informantenes utsagn se ut som at det ikke alltid er like lett å praktisere dette:

[Man driver ofte med] Brannslukking, man gjør så godt man kan med det man har, og velger det som er lettest for seg selv den dagen. Man gjør det for å overleve en hverdag, feil svar, men et reelt svar. Elin

6.2 Lærer-elev-relasjoner

6.2.1 Hva kjennetegner en god lærer-elev-relasjon?

Resultatene viste at flere av informantene la vekt på at omsorg og tillit er viktige kjennetegn på en god lærer-elev-relasjon. Tillit handler blant annet om at eleven kan stole på læreren, og at læreren vil elevens beste:

Jeg tenker det må være mye tillit i en god relasjon, kanskje spesielt med disse elevene [Elever med utfordrende atferd], fordi disse elevene sliter kanskje litt med tillit, det å stole på andre. De har gjerne hatt tilknytningsvansker tidligere, og da er det viktig at vi som lærere skaper denne tilliten, selv om det er vanskelig hvis de sliter med å stole på andre, men da må vi jobbe ekstra med det da, det er jo vår jobb. Håkon

Det kommer også fram i informantenes utsagn at man må vise at man liker elevene og er genuint interessert i dem og deres verden:

Vise at du liker eleven [...] Jeg tror elevene merker veldig fort om læreren liker de eller ikke. Det har mye å si for innstillingen deres. Lene

Man er interessert i hverandre, bryr seg, viser at man bryr seg, spør personlige spørsmål og viser interesse for dette og ikke bare det faglige. Vi må vise at man er interessert i barnet og det som skjer på fritiden. Altså vise omsorg, vise at man bryr seg og er interessert i å være til stede for elevene for at de skal ha det bra. Elin

Selv om alle informantene kom med utsagn om at man må vise at man bryr seg og liker elevene, kom den ene informanten med en ærlig uttalelse om at dette kan være vanskelig. Informanten poengterte at det er en viktig jobb å få til uansett hva elevene gjør eller sier:

Det er jo og en gjenganger at disse barna kan være vanskelig å like, og det er jo å kalle en spade for en spade. Men da må du faktisk finne noe du kan like ved barnet, uansett hva de gjør, uansett hvor dårlig atferd de viser, uansett hva stygt de gjør mot deg, eller sier til deg. Maren

Noen andre kjennetegn på en god lærer-elev-relasjon som flere av informantene nevnte var gjensidig respekt og gjensidige forventninger mellom lærer og elev. En god relasjon skal altså være gjensidig:

Gjensidig respekt. For meg er det helt naturlig, det er viktig at de forventningene man stiller til elevene kan man vise selv. Ber man elevene være presis til timen, så er du presis til timen selv. Hvis du ønsker at elevene skal gjøre en innsats, så tror jeg det er viktig at lærere selv gjør en innsats. Lene

Gjensidige forventninger. Håkon

Det kom fram i intervjuene at kommunikasjonsbiten er et viktig kjennetegn på en god relasjon. Flere av informantene nevnte at lærer og elev må snakke fint til hverandre og våge å prate sammen. En informant kom med et eksempel på at noen elever aldri blir trygg nok til å fortelle om hva som foregår i livet deres, mens andre elever som har en god relasjon med læreren ønsker å fortelle og dele mer om hverdagen sin. Når læreren får innsikt i elevene sin hverdag kan det bli lettere å få en forståelse for hvordan elevene har det innvendig, hva de føler og hvorfor elevene reagerer slik som de gjør:

En god relasjon tenker jeg at man har når man snakker til hverandre på en fin måte. Du føler at elevene kan komme til deg med ting. Noen er jo sånn at de aldri blir helt trygg på å fortelle om ting hjemme. Men når man har kommet til det stedet der man kan ha en løsere tone og vet mer om de enn sånn hva de heter og slik. De kan komme til deg å snakke om ting hvis de trenger det. Hilde

Som lærer må man kunne vise at man bryr seg om elevene. Den ene informanten pleide å fortelle direkte til elevene at hun bryr seg om dem:

Og jeg pleier ofte å si til disse barna, som har vært mine elever i hvert fall, at jeg bryr meg fordi det er jobben min, men også fordi jeg er glad i deg. Maren

Videre kom informantene med ulike eksempler på hva som kjennetegner en god lærer-elev-relasjon. Emosjonell støtte, forutsigbarhet og trygghet er blant annet noen eksempler som ble nevnt:

Den emosjonelle støtten er viktig. Det at man kan legge en hånd på skulderen og si bra jobbet og gi elevene positiv oppmerksomhet. Også må man som lærer vise forståelse for at elever med utfordrende atferd kan ha det vanskelig, og at man derfor gjerne må støtte elevene litt ekstra slik at de mestrer skolehverdagen. Håkon

Jeg tenker at reaksjonene dine på det barnet gjør er veldig viktig. Reaksjonene må være forutsigbare og lærere må alltid være rolig i tilnærmingen. Dette må bli gjort for å skape trygghet mellom barnet og deg. Maren

Informantene er nokså enige med hverandre når de beskriver kjennetegn på en god lærer-elev-relasjon, men som vi ser så trakk de likevel inn ulike aspekter for å beskrive en god relasjon.

6.2.2 Hvordan kan man bygge en god lærer-elev-relasjon for å forebygge utfordrende atferd?

Funn gjort i studien viser at informantene la vekt på elevenes interesser når de skal bygge en god lærer-elev-relasjon med elever som viser utfordrende atferd. Å snakke med elevene om deres interesser kan føre til at man blir mer og bedre kjent med elevene. Man kan også bygge undervisningen på deres interesser. Den ene informanten påpekte at å bygge undervisningen på elevenes interesser viser at en lærer er interessert i dem og deres hverdag. Man må altså som lærer bruke tid på å legge vekt på elevenes interesser:

Jeg fant ut at man må bruke tid. Man må gjøre noe sammen med barnet, noe barnet liker. Man må bygge på interessene til barnet, om de liker å bygge LEGO, tegne, finne en innfallsvinkel som treffer det de interesserer seg for. Disse barna har jo et ekstremt behov for å oppleve positive situasjoner sammen med lærere, fordi lærer-elev-relasjonen fort blir preget over at det alltid er noe negativt. De får en negativ beskjed om noe de har gjort feil, eller noe de gjør gale, de får tilsnakk for noe. Så å bygge gode stunder, finne hva de interesserer seg for, og ja bruke tid. Jevnt over. Maren

Noen av informantene påpekte hvor avgjørende det er at en lærer klarer å holde seg rolig når man har med elever som viser utfordrende atferd å gjøre. Man må ikke framstå som kjeftende, truende eller autoritær. Det kan i verste fall gjøre situasjonen verre:

Hvis du lar deg lett provosere og blir litt hissig og viser det til elevene så tror jeg det kan være med på å gjøre utfordrende elever mer utfordrende, for de blir utrygg på deg. Man må holde seg rolig, vise at du er rolig uansett, og de kan få hjelp av deg.

Lene.

Jeg er nok ikke veldig autoritær overfor disse elevene. Hvis en elev blir sint så kan jeg sette meg ned på bakken for å være mindre enn dem. Jeg tror det roer de på en annen måte enn at jeg står over de og ser ned på dem. Lene

Informanten påpekte også at man må være bevisst på hvordan man snakker til elevene som har utfordrende atferd. Hvis eleven har utagert er det er viktig at man som lærer får forståelse for hva som har hendt, og ikke bare umiddelbart antar at eleven med utfordrende atferd har skylden:

[...] Ikke si «Hva har du gjort nå?» men mer «hva skjedde?», eller «hvorfor ble det slik?» [...] Ikke gjør de til syndebukker [...] Noen ganger kan jo noen andre ha irritert dem, det er ikke alltid de som starter nødvendigvis. Lene

Informantene i vår studie nevnte at de bygget relasjoner med elevene ved å ta i bruk positive tilbakemeldinger og ved å legge til rette for mestring:

Jeg arbeider mye med at jeg skal legge til rette for mestring. Elevene må få oppgaver som de mestrer. Når elevene får til oppgavene så blir det mestring og da prøver elevene å analysere faktorene rundt dem som da oftest er læreren. Da blir det automatisk en god relasjon. Da kommer jeg med oppmuntrende kommentarer som “oi, så godt du har jobbet, du har jo fått til kjempemasse!”. Håkon

En av informantene fortalte at elever med utfordrende atferd ofte kan bli satt i en kategori som er vanskelig å få dem ut av. Det er da viktig å at man som lærer er ekstra observant på de elevene som viser utfordrende atferd. Det er viktig at de opplever samhold, føler tilhørighet i klassen og at læreren verdsetter dem. Læreren må fortelle høyt positive ting om eleven, slik at

medelever også hører og opplever at eleven mestrer og får ting til. Dette kan bygge opp selvbildet for elever med utfordrende atferd:

De utfordrende elevene blir ofte satt i en kategori som er vanskelig å få dem ut av, men det som er viktig er at vi legger vekt på at de elevene med utfordrende atferd skal føle at de tilhører klassen og ikke er noe utskudd. Veldig viktig for deres selvbilde og verdi, ekstra positiv oppmerksomhet for dem. Håkon

Når barnet gjør eller er i en situasjon de mestrer, får til eller interesser seg for, så må man involvere andre elever. Men gjerne i små doser, og la de og få se, at joda som vi kalte han Per, er knallgrei han, kan være, også fortelle høyt det du ser. Fortelle høyt positive ting om barnet når de hører på. Det tror jeg er veldig viktig. Maren

Elever med utfordrende atferd får ofte mange irettesettelser i løpet av skolehverdagen. Elevene kan da føle at de ikke opplever mestring når dagen består av mye irettesettelser. Den ene informanten la vekt på at man også må fylle på med mange positive kommentarer:

Man må bygge opp med mange positive kommentarer før man kan si en irettesettelse, det tror jeg vi glemmer ofte. Ti positive kommentarer for hver negativ kommentar.

Hilde

Flere av informantene la vekt på å bygge relasjoner utenfor klasserommet. Dette kan være på andre læringsarenaer som for eksempel idrettshall eller på skolen sitt uteområde. En av informantene nevnte at å ta i bruk ledige stunder for å bygge relasjoner er en gyllen mulighet. Da kan man gi positiv oppmerksomhet og bruke fredstiden på å bygge gode relasjoner med elever som viser utfordrende atferd:

Når jeg har ledige stunder, pleier jeg å ta meg tid til å møte disse elevene og bygge relasjon med å gjøre gøy ting sammen eller ta en liten prat. Kan også være så enkelt som at jeg ber om hjelp fra en elev til å rydde et rom og dette gjør slik de føler seg viktige og hjelpsomme. Elin

En av de andre informantene som har tatt i bruk opplegg utenfor klasserommet nevnte at dette ble gjort med elever som har store atferdsproblemer, og at dette er noe skolen har hatt positiv erfaring med:

Først og fremst synes vi det fungerer bra å bygge relasjon utenfor klasserommet. Skolen ligger veldig landlig til og vi har hatt god erfaring med å ta elever ut av klasserommet. Det er vanskelig å få til relasjonsbygging i klasserommet når man hele tiden skal sette grenser og kommer inn i en ond sirkel og du må kommentere atferden.
Hilde

Den ene informanten er svært opptatt av å ta i bruk aktiviteter utenfor klasserommet. En av grunnene til at informanten er opptatt av dette er fordi fysisk aktivitet er viktig. Informanten nevnte at det er særlig viktig for elever med utfordrende atferd, fordi de ofte har mye energi i kroppen. Informanten nevnte at det å holde elevene som viser utfordrende atferd til enhver tid i klasserommet ikke har fungert bra:

Utetid med frilek, og dette gir elevene en helt annen mulighet til å komme til deg i ulike situasjoner og snakke kontra hva som skjer inne i klasserommet. Legge til rette for rammer der elevene kan oppsøke deg og spør deg om alt mulig. Ta dem ut av klasseromssituasjonen der elevene kan føle at det er mye autoritær styring. I frilek så oppsøker elevene deg og man legger til rette for lek og aktiviteter med mye smil og latter. Det har ekstremt mye å si for lærer-elev-relasjonen. Jeg tar gjerne elevene ut når jeg har muligheten for det, men det er ikke alltid like lett når man er alene. Håkon

Alle informantene nevnte at lek er en viktig aktivitet å ta i bruk for å bygge relasjoner. Informantene nevnte at det var svært viktig å tørre å være en lekende voksen. Elevene må få muligheten til å ha det gøy sammen med læreren. Humor, smil og latter er viktige faktorer for å bygge gode relasjoner. Informantene nevnte også at lek er god læring, og spesielt for elever som viser utfordrende atferd:

Sette av tid og tørre dette, nå har jo sosial kompetanse kommet i fagplanen, men også bare gjøre noe gøy sammen som ikke har noe faglig innhold, som spill og lek ute og så videre. Ulike kjekke opplevelser som lek og spill som gjør dem glad. Det er mye læring i spill og slike aktiviteter selv om man ikke alltid klarer å begrunne dette opp mot læreplanen da, men jeg tenker jeg/vi får det til uansett. Elin

En av informantene nevnte at det å segregere elever ut av klasserommet, kan hindre elever til å utvikle sosial kompetanse:

Segregere er noe jeg tenker er dumt, bare fordi de ikke passer inn i forventningene som er i skolen og rammene som er på skolen. Det er negativt for disse elevene fordi da klarer ikke de å tilegne seg normene, reglene og forventningene som er i et klasserom. Hvis man hele tiden skal skyve problemet ut på gangen, så tror ikke jeg det er en riktig løsning. Når disse elevene først kommer inn i klasserommet så utagerer de i større grad for å vise seg og så videre. Ikke ta dem ut av miljøet og klassemiljøet som de er en del av. Det å ta dem ut av klassemiljøet tror jeg er veldig negativt. Dette kan kanskje hjelpe klassen på kort sikt med arbeidsro. På lang sikt så tror jeg at eleven har størst/stort utbytte av å være i klasserommet sammen med dem andre for da kan de utvikle sosial kompetanse og lykkes bedre i samhandling med andre. Håkon

Hvordan man strukturer skoledagen har altså mye å si for hvordan man kan bygge gode relasjoner til elever med utfordrende atferd, og for hvordan elevene trives på skolen. Skolehverdagen handler ikke bare om det faglige:

Ofte er dannelsesperspektivet større enn det faglige. Håkon

6.2.3 Utfordringer med relasjonsbygging

Tid og ressurser er noe som de fleste informantene nevnte flere ganger i løpet av intervjuet som utfordrende når man skal bygge gode relasjoner. Informantene påpekte at tid er en mangelvare i skolen:

Så selvfølgelig er tid mangelvare, og ressurser mangelvare. Maren

Man trenger gjerne bedre tid til å bygge gode relasjoner, og i en travel hverdag kan det være vanskelig å finne tid til dette når man er alene med alle elevene:

Det å være alene i en klasse med utagerende atferd er veldig vanskelig, ganske uutholdelig. Vanskelig når de utagerer og måtte forlate resten av klassen, hvor går grensen. To lærere i klasserommet er helt essensielt. Håkon

Informantene nevnte også at det kunne være utfordrende å få til en god kjemi, og klare å være tålmodig med elever som viser utfordrende atferd:

Hvis du skal jobbe tett opp mot en utfordrende elev, hvor dere egentlig ikke finner ut av hverandre, tror jeg det er veldig krevende. Og det faller jo mye på læreren. Vi er jo bare mennesker og vi kan ikke like alle dessverre. Så du vil nok oppleve at du må jobbe med en elev som du ikke liker så veldig godt, hvis det er lov å si. Men det blir jo noe du daglig må jobbe med. Også kan det snu. Ofte kan det snu hvis man finner ut av hverandre. Lene

Tålmodigheten blir utprøvd, man må hele tiden gjenta seg og samme beskjeden må bli sagt ofte. Man blir kanskje drittlei til slutt. Håkon

Iblant kan det virke som elever misliker lærerne, og elever som viser utfordrende atferd kan ofte forsterke dette. Den ene informanten nevnte at det var utfordrende å føle at eleven misliker deg, og det å føle på at du ikke kommer noen vei videre med denne eleven:

Det som kan være utfordrende er jo at noen føler du at du putter på, putter på, putter på, men likevel så kommer du ingen steder. Altså det stopper bare opp. Kjenner eller føler på det at eleven misliker deg veldig, og det er ingen andre voksne som kan komme inn. Hvis relasjonen først går litt på skeis så tar det veldig lang tid å bygge det opp igjen. Det synes jeg er utfordrende, å kjenne på den følelsen at eleven oppriktig misliker deg. Hilde

I tillegg blir mangel på beskjeder om hvordan andre jobber med elevene nevnt som en utfordring. Når man ikke vet hvordan andre jobber med elevene vil det bli vanskelig å ha de samme grensene til elevene, og elevene kan gjerne føle på uforutsigbarhet. Som lærer kan man da føle at man står alene om jobben med elevene:

Man står altfor ofte alene. Da er det spesielt elever som er utagerende som blir krevende. Lene

Vi har elever som er noen dager på gård eller fisketurer og andre ulike aktiviteter. Det som jeg synes er rart med dette er at de faktisk går på dette en dag i uken, men vi har ingen kontakt med dem. Vi vet ikke hva problemer i atferden de arbeider med de ulike gangene og dette gjør det vanskelig at man ikke har samme grenser eller at man ikke vet hvordan de jobber for å endre atferden som da er målet med dette alternative opplegget. Målet er jo å være i fellesskap med andre. Hilde

6.3 Lærerrollen

6.3.1 Lærere elever trenger

Omtrent alle informantene var opptatt av at lærere må være bevisst på egen rolle, og man må tenke over hvordan man framstår overfor elever med utfordrende atferd. Elevene trenger lærere som er tydelige, bestemte og som har klare forventninger, men samtidig er informantene opptatt av at lærere også skal være trygge og omsorgsfulle voksne:

Jeg føler jo selv at jeg prøver å være bestemt, men tydelig og har klare forventninger.

Hilde

Vise at jeg er trygg selv om du er utrygg. Være en omsorgsfull voksen. Elin

Flere av informantene nevnte at forutsetningene må være realistiske for at elevene skal klare å mestre forventningene som blir satt til dem:

Man må som lærer gjøre det mulig for elevene å fungere. Elin

Det ble også påpekt at elevene trenger lærere som lytter til dem og som bryr seg om dem. Uansett hva elevene gjør, så skal de være trygge på at lærerne bryr seg om dem og at lærerne ønsker å lytte til det elevene har å si:

Så er det viktig at de vet at de kan være så mye sur på meg som de vil, du kan slå meg men jeg liker deg framdeles. Vise at det skal mer til for at jeg slutter å bry meg. Hilde

Man må være villig til å sette seg ned å lytte på hva elevene har å si og komme til en enighet. Hilde

Den ene informanten la vekt på at lærere må vise elevene at man bare er et menneske som også kan gjøre feil:

Vise at man er et menneske, vise at man har håndtert situasjoner feil. Vise overfor barnet at man som voksen ikke alltid har rett og riktig, og beklage seg. Innrømme feil i fredstid og det bidrar godt i relasjonen å vise at voksne kan gjør feil og vise at man prøver så godt man kan hele tiden selv om det av og til blir feil. Elin

Elevene trenger lærere som ser på alle elevene som verdifulle, og som møter alle elevene likt og unngår merkelapper:

Det å møte alle likt, selv om vi var uenige i går eller hadde en konflikt da, at man prøver å starte med blanke ark hver eneste dag. Starte dagen på en positiv måte, unngå merkelapper. Hjernene er jo laget slik at man husker de dumme tingene og vegrer seg til neste gang, men se på dem som barn. Elin

6.3.2 Hvordan lærere ikke bør opptre

Resultatene viste at informantene er opptatt av at man som lærer ikke skal kjeft og være for streng mot elevene. Den ene informanten forklarte dette med å si at det er forskjell på å være lærer og å være en sjef. Det vil si at man skal ikke bare komme inn i klasserommet og forvente at elevene hører på alt du sier og gjerne kjeft helt til de hører på deg:

Det er forskjell på å være lærer og være sjef ville jeg og sagt. Du er ikke sjefen til elevene, du skal ikke komme inn der og tenke at de bare med en gang skal gjøre alt du sier, la dem stille spørsmål. Lene

Det er mange lærere som tenker at hvis jeg bare er litt mer streng nå, litt flere krav bare jeg står på mitt og vinner kampen så blir det bedre etter hvert, men med disse barnene så vinner man sjeldent kampen og jeg tror det trigger dem mer. Hilde

Jeg vil si at lærere som kjeft på disse elevene ikke kommer til å komme så langt. Har det skjedd noe alvorlig har man lov å kjeft, men man kan ikke kjeft på alt de gjør. Da må du endre deg. Lene

Man må som lærer også tenke over hvordan man plasserer seg overfor elevene, man skal ikke presse elevene opp i et hjørne:

[...] du skal ikke ta i dem, du skal ikke presse de opp i et hjørne, tenk over hvor du står i forhold til barnet og tenk over at du ofte er mye høyere. Maren

En informant påpekte at lærere ikke må være autoritær overfor elever med utfordrende atferd. På den andre siden ble det også påpekt at man som lærer heller ikke må være for ettergivende:

Ikke være for autoritær, men ikke for ettergivende. Det tror jeg er viktig. Lene

Den ene informanten la vekt på at man skulle snakke til elevene slik man selv ønsker å bli snakket til:

Ikke svare frekt tilbake hvis de er frekk mot deg, man må kunne holde roen og svare slik man selv vil bli svart. Behandle dem likt som man selv vil bli behandlet. Elin

I tillegg ble det påpekt at man som lærer ikke må snakke negativt om elevene og gjøre elevene til et problem:

Man må som lærer ikke gjøre elevene til et problem. I den forstand at man snakker negativt om elevene eller lager emneknagger på dem. Mange spør om jeg møter mange vanskelige barn, men da er standard og fasit svaret mitt at jeg ikke kjenner noen vanskelige barn, men jeg kjenner barn som har det vanskelig. Elin

6.3.3 De etiske dilemmaene

Lærere møter mange elever i skolehverdagen, og elever som har utfordrende atferd kan gi lærere flere dilemma. En av informantene lurte på hvor grensen går for å stoppe elever som utagerer med vold:

Det er jo fordi det er veldig etisk. Hvor mye skal du ... det er jo vanskelig. Du er jo egentlig en lærer, men så kommer du opp i sånne situasjoner, og har egentlig veldig lite utdanning innenfor psykologi, dette med traumeomsorg, og alle disse vanskelige tingene så vet du at dette barnet trenger mer skjerming. Hilde

Det er særlig det etiske, hvor mye du kan holde og hvor mye du skal tillate. Eller hvis du på en måte, hvis du underviser og blir angrepet av en elev for eksempel sant, så må jo du gjøre noe, men samtidig så skal ikke det være til ... Ja det er vanskelig å vite hvor mye du skal holde, hvor mye du skal ta i, hvor skal du føre denne eleven? Du har gjerne ikke et rom å skjerme, endelig fått eleven i gangen så er det ikke ledig grupperom. Plutselig har ikke du telefon, du har ikke telefon til å ringe til noen for å få hjelp. Hilde

En av informantene påpekte at et dilemma kan være hvem man skal prioritere i klasserommet. Som lærer står man ofte alene med mange elever, og det kan være vanskelig å skulle prioritere alle likt. Den ene informantente mente da at elever med utfordrende atferd ofte ble nedprioritert:

Balansegang om hvem som skal få læring, 19 andre eller den ene som trenger meg mest. Ofte blir de 19 prioritert fordi man kan ofte skylde på at den ene eleven som sitter igjen har problematferd og jeg tror det er mange som tenker sånn. Elin

6.4 Skole-hjem samarbeid

6.4.1 Foreldrenes betydning

To av informantene la stor vekt på at et foreldresamarbeid kan ha betydning på lærer-elev-relasjonen. Foreldrenes syn og tankegang på skolen kan smitte over på elevene, og det er da særlig viktig at foresatte er positive og uttrykker positivitet ovenfor lærer, skole og det som skjer på skolen. En av informantene fortalte at barnet blir formet etter det de hører fra foreldrene, og at foreldrenes ord har størst betydning:

Foreldresamarbeidet kan ha betydning på lærer-elev-relasjonen også, og med det mener jeg at om foresatte er positive til skolen og uttrykker positivitet ovenfor lærer, skole og det som skjer på skolen. Barnet blir jo formet etter det de hører, og foreldrene er jo de nærmeste de har og ordene deres har størst betydning. Det at foreldrene har et positivt syn på skolen og det snakkes positivt om skolen og læreren er viktig for at barnet skal møte skolen positivt. Elin

En av informantene kom med et eksempel på hvordan hun etablerte et godt forhold til foreldrene, men også med eleven. Informanten fortalte at eventuelle hendelser som var «alvorlige» ble alltid gitt beskjed om, men informanten ville at eleven og foreldrene skulle høre det positive også, og ikke bare negative tilbakemeldinger:

[...] hver fredag fikk de [foreldrene] en positiv mail med ting vi hadde gjort og kanskje noen bilder, og det var gjerne ikke alltid så mye som skulle til. Jeg tror det hjelper på lærer-elev relasjonen fordi han kommer ikke hjem og får kjeft av foreldrene sine, da kan de heller si at jeg hørte dette og dette. Selv om han nødvendigvis ikke kommer og gir uttrykk for det, så er jeg ganske sikker på at han er trygg på at hvis han gjør fine ting så får han positiv respons på det flere steder. I tillegg tror jeg at via mailene fikk han inntrykk av at jeg likte han. Lene

Alle informantene i studien vår påpekte at de hadde et godt samarbeid med foreldrene og at dette er en viktig del av arbeidet. En av informantene nevnte at det var særlig viktig med et godt skole-hjem-samarbeid med elever som har utfordrende atferd:

Spesielt viktig når elever har utfordrende atferd at de får like rammer på skolen og hjemme, at man snakker om grensesettingen som må være lik begge plasser. Dette kan gjøre det enklere for eleven å følge disse rammene/grensene. Håkon

6.4.2 utfordringer med skole-hjem-samarbeid

Informantene i studien vår påpekte at det var utfordrende med skole-hjem-samarbeid når foreldrene ikke ser behovet for å arbeide sammen mot å redusere den utfordrende atferden. Flere av informantene nevnte at når foreldrene ikke ser den utfordrende atferden som et problem både hjemme og på skolen, var det vanskeligere å forhindre atferden på skolen:

Det jeg synes er utfordrende er når det er utfordringer i hjemmet, eller når det er vanskelig å samarbeide med hjemmet, eller i noen tilfeller så er jo det faktisk å dra det så langt at hjemmet er problemet. Maren

Det som er vanskelig er å samarbeide med foreldre som ikke ser behovet for å arbeide mot den utfordrende atferden, og mener det er et skoleproblem så kommer det utfordringer. Hilde

I dette kapittelet har vi gjort rede for datamaterialet. Datamaterialet viser at informantene hadde mange like erfaringer og tanker rundt de gode relasjonene. Informantene kom likevel med ulike innspill til hvordan man kan bygge en god lærer-elev-relasjon. I neste kapittel vil vi ta i bruk datamaterialet til å diskutere hvordan man kan bygge gode lærer-elev-relasjoner i lys av tidligere forskning og anvendt teori.

7.0 Diskusjon

Formålet med studien vår er å besvare problemstillingen: *Hvordan arbeider et utvalg lærere pedagogisk/spesialpedagogisk med å bygge relasjoner til elever med utfordrende atferd?* I dette kapitlet vil vi diskutere resultatene som vi har kommet fram til i lys av anvendt teori og tidligere forskning. Resultatene våre peker fram mot tre hovedpunkter som til sammen vil besvare problemstillingen. Disse punktene er *utfordrende atferd, den gode lærer-elev-relasjonen og hvordan bygger man den gode lærer-elev-relasjonen?*

7.1 Utfordrende atferd

Duesund og Ødegård (2018) har gjennomført en undersøkelse om hvordan elever opplever forstyrrende oppførsel i undervisningen. Undersøkelsen viste som nevnt at over halvparten av elevene i undersøkelsen opplevde å bli forstyrret. På den andre siden viser tidligere forskning at andelen lærere som rapporterte om daglige innslag av utfordrende atferd i skolen har gått ned fra 1998 til 2008 (Sørli & Ogden, 2014). Det skjer mange forandringer i skolen på kort tid. Det vil si at fra 2008 til 2022 kan mye ha endret seg. Vi har prøvd å finne nyere forskning som viser forekomsten av utfordrende atferd rapportert av lærere, og om utfordrende atferd i skolen har økt de siste årene, men det kan se ut som det er mangel på forskning på dette feltet.

Vi kan derimot referere til informantene i vår studie som fortalte at utfordrende atferd er et økende problem på skolene de arbeider på. Som tidligere nevnt under resultatdelen refererte informantene, som ikke hadde så mange års erfaring som lærer i skolen, til eldre lærere med flere års erfaring, da de snakket om forekomsten av utfordrende atferd i skolen. Informantene hadde fått inntrykk av at også de mer erfarne lærerne mente at utfordrende atferd i skolen var et økende problem. To av informantene nevnte at det er særlig mer utfordrende atferd i yngre trinn nå enn tidligere.

Jensen et al. (2019) viser fram PISA-undersøkelser gjennomført av elever på ungdomsskolen i 2018. Under hovedtemaet lesing ble elevene spurt om arbeidsro, bråk og uro i den norske skolen. I år 2000 svarte 40 % av de norske elevene at de opplevde bråk og uro i enten alle timene eller de fleste timene. Ni år senere viser den samme undersøkelsen at elevenes opplevelse av bråk og uro i timene kun har endret seg med 1 %, fra 40 % til 39 %. I 2018 ser man derimot en stor bedring i resultatene om bråk og uro i skolen. PISA-undersøkelsen viser at det i 2018 har sunket til 27 % (Jensen et al., 2019). Selv om PISA-undersøkelsen tar

utgangspunkt i ungdomsskoleelever, vil funnene ha betydning for vår forskning som setter søkelys på elever i barneskolen. Elevene i PISA-undersøkelsen vil ha opparbeidet seg en mening om mengden bråk og uro, etter sine år i barneskolen.

Vi viser til denne PISA-undersøkelsen fordi bråk og uro er noe som kan utvikle seg til utfordrende atferd. Det er et interessant funn at elever opplever mindre bråk og uro i skolen, mens informantene våre mente at utfordrende atferd har økt de siste årene. Man kan stille seg undrende til om lærere kan oppfatte uro og forstyrrelser på andre måter enn elever. Det kunne vært interessant å finne ut hva lærere hadde svart hvis de ble stilt de samme spørsmålene som elevene fikk i PISA-undersøkelsen. Da kunne man sammenlignet og eventuelt sett en forskjell på hvordan lærere oppfatter bråk og uro i forhold til elevene.

Selv om informantene våre mente at utfordrende atferd i skolen har økt de siste årene, kan vi ikke med sikkerhet vite om den utfordrende atferden i skolen faktisk har økt. Det kan være, som den ene informanten påpekte, at terskelen til hva man kaller utfordrende atferd er blitt lavere. Det kan også variere hvilken forståelse man har av utfordrende atferd. Noen lærere kan se på uro og bråk i timene som engasjerte og aktive elever, mens andre kan se på det som utagering som gjør det vanskelig for læreren å undervise og noe som går ut over elever sin læring (Sørli & Ogden, 2014). Vi vil derfor diskutere hva informantene i vår studie legger i begrepet utfordrende atferd.

7.1.1 Ulik forståelse av utfordrende atferd

Da informantene skulle beskrive hva som kjennetegner elever med utfordrende atferd virket de litt usikre. Det virket som om de måtte tenke godt over hva som egentlig menes med elever som viser utfordrende atferd. De kom etter hvert fram til forskjellige beskrivelser av hva som kjennetegner disse elevene. Noen av informantene hadde spesielt fokus på fysisk utagerende atferd slik som sparking og slåing. Dette kan ha sammenheng med at vi intervjuet lærere som arbeider på barnetrinnet. Nordahl et al. (2005) skriver at omfanget av fysisk utagering i norske skoler er større enn verbal utagering på barnetrinnet. Det kan bety at det er elever med fysisk utagerende atferd informantene møter i sin skolehverdag, og at det derfor er dette de nevnte kjennetegner elever med utfordrende atferd. Informantene nevnte også at elever med utfordrende atferd kan være elever som ikke klarer å regulere seg selv, og som er utenfor normalområdet. Informanten som nevnte at elever med utagerende atferd er elever som er utenfor normalområdet kan sees i sammenheng med Damsgaard (2003) sin beskrivelse av

elever med utagerende atferd. Hun skriver at utagerende atferd ofte blir sett på som en handling som bryter med skolen sine forventninger til elevrollen (Damsgaard, 2003). Det ble også nevnt at elever med utfordrende atferd kunne være elever som har relasjonsproblemer og konsentrasjonsproblemer. Når elevene har konsentrasjonsproblemer kan det føre til at elevene hindrer undervisningen og skaper store forstyrrelser i undervisningen (Kinge, 2020).

Informantene har altså litt ulike forståelser av hva som kjennetegner elever med utfordrende atferd. Utfordrende atferd blir omtalt ulikt både i litteraturen og dagligtalen. Øen (2021) skriver at noen begreper fokuserer på elevers erfaringer og interaksjoner med miljøet mens andre begreper fokuserer på egenskaper ved eleven. Dette fører til at utfordrende atferd er et komplekst begrep (Øen, 2021). Sollesnes (2018) definerer utfordrende atferd som «[...] en type atferd som omgivelsene finner det vanskelig å forholde seg til, og som uttrykker en vanske det aktuelle barnet trenger hjelp med» (s. 35). Det vil si at det er den enkelte lærer sin opplevelse av atferden som avgjør om atferden er utfordrende eller vanskelig å forholde seg til. Det en lærer eller en skole opplever som utfordrende atferd, vil ikke nødvendigvis bli vurdert eller opplevd på samme måte av en annen lærer og en annen skole (Øen, 2021).

En mindre grad av felles forståelse for hva som ligger i begrepet utfordrende atferd, kan føre til at lærere arbeider ulikt med hvordan man kan redusere og forebygge den utfordrende atferden. Når informantene har forskjellig forståelse for hva som ligger i begrepet utfordrende atferd vil det være vanskelig å ha lik tilnærming til den utfordrende atferden. Noen lærere kan se på en atferd som utfordrende og ønske å endre atferden mens andre lærere kan akseptere atferden. Toleransegrensene og forventningene til elevers atferd kan altså variere mellom lærere (Sørli & Ogden, 2014).

Når lærere arbeider ulikt med å redusere og forebygge den utfordrende atferden kan det føre til mangel på forutsigbarhet for elevene. Teoretikere anvendt i vår studie skriver at læreres reaksjon på brudd på reglene må være konsekvente og forutsigbare, fordi dette kan skape trygghet (Kinge, 2020; Ogden, 2012; Roland, 2021). Kinge (2020) påpeker at elevene skal føle seg trygge i skolehverdagen og at det er lærerens ansvar at elevene skal føle seg trygge. Trygghet er viktig for å ha et godt læringsmiljø. Den ene informanten påpekte at lærere må jobbe likt og ha lik tilnærming når man arbeider med elever som viser utfordrende atferd. Elevene vil føle seg tryggere hvis lærerne har lik tilnærming. Roland (2021) skriver at arbeidet vil ofte bli preget av mye usikkerhet og sprik i håndteringen hvis lærerne har ulik forståelse og strategier.

Slik vi tolker utsagnet til informanten og Roland (2021) bør man som lærer ha lik tilnærming når man arbeider med den enkelte elev. Det innebærer at lærere som arbeider med samme elevgruppe bør være enige om hvilke grenser og krav man har til elevene. Det er også viktig at lærere er bevisst på at den samme tilnærmingen ikke nødvendigvis fungerer likt i arbeidet med en annen elev med utfordrende atferd. Man skal altså som lærer ta hensyn til barn og unges ulike forutsetninger og behov (Kunnskapsdepartementet, 2017). Alle våre informanter kommer fra forskjellige skoler som kan ha ulike skolekulturer. Vi har ikke grunnlag for å kunne si at alle lærerne på samme skole arbeider ulikt med den enkelte elev eller har ulik tilnærming til den utfordrende atferden, men som den ene informantene påpekte er det viktig å ha et godt samarbeid med andre lærere som har med samme elev å gjøre.

7.1.2 Mulige årsaker til at elever viser utfordrende atferd

Tidligere forskning påpeker at lærere må forstå årsakene til hvorfor elever viser utfordrende atferd (Grimsæth et al., 2018b; Grimsæth & Irgan, 2016). Lærere som har klart å etablere gode relasjoner til elevene sine har mest sannsynlig reflektert over årsakene bak den utfordrende atferden som eleven viser (McGrath & Bergen, 2019). Elever som viser utfordrende atferd, har ofte grunner til dette. Det er derfor viktig å finne den underliggende årsaken til hvorfor atferden oppstår og hvordan man som lærer skal reagere. Når man klarer dette, kan man sikre relasjonell nærhet (McGrath & Bergen, 2019). Vi synes derfor det var viktig å undersøke hva informantene våre tenkte kunne være mulige årsaker til at elever viser utfordrende atferd, og om dette samsvarer med hva tidligere forskning og anvendt teori sier.

Flere av årsakssammenhengene informantene kom fram til samsvarte med hva anvendte teoretikere har kommet fram til. Familiesituasjonen ble blant annet trukket fram av informantene som en mulig faktor for at elever viser utfordrende atferd. Her ble det nevnt både skilsmisse, omsorgssvikt eller vold i hjemmet. Dette stemmer overens med Sollesnes (2018) sin beskrivelse av mulige årsaker til utfordrende atferd. Sollesnes (2018) skriver at utfordrende atferd kan være en direkte følge av miljøpåvirkninger. Dette kan være påvirkninger som har oppstått i elevens nære omgangskrets, som for eksempel plutselige forandringer eller påvirkninger som har foregått over lengre tid (Sollesnes, 2018).

Flere av informantene nevnte at diagnoser kan være en årsak til at elever viser utfordrende atferd. Som Kinge (2020) skriver kan det skyldes nevrobiologiske faktorer, eller nevroutviklingsforstyrrelser, som er en felles betegnelse for diagnosene autismeforstyrrelser,

Tourettes syndrom og ADHD. Den ene informanten mente at en årsak til at elever viser utfordrende atferd kan ha en sammenheng med hvordan skolehverdagen er organisert. Hun mente at skolen må tilpasse seg elevene. Dette kan samsvare med Ogden (2009) som skriver at en mulig årsak til at elever viser utfordrende atferd kan være at lærere har for lite tilrettelagt undervisning. Dersom fagene blir for vanskelig kan det føre til at elevene viser en utfordrende atferd. Elevene kan begynne å kjede seg, bli urolige og protestere på det læreren sier når fagene blir for vanskelige (Ogden, 2012). Dette kan igjen føre til utagering.

Nordahl et al. (2005) skriver at det er nødvendig å sette i gang tiltak når den utfordrende atferden blir omfattende, vedvarende, hemmer elever sin egen utvikling og læring, og får konsekvenser for andre lærere og elever. Som lærer kan man ønske at den utfordrende atferden endrer seg raskt, og det kan være vanskelig å fortsette med tiltakene hvis man ikke ser en rask endring i atferden. En informant påpekte i denne sammenhengen at som lærer må man se på løsninger og tiltak samt prøve tiltakene lenge nok for å se om tiltakene har en effekt på den utfordrende atferden. En mulig årsak til at elever fremdeles viser utfordrende atferd kan være at løsningene og tiltakene enten ikke fungerer eller ikke har blitt utprøvd lenge nok.

Det virket som den ene informanten hadde stort fokus på å se etter årsakssammenhenger. Hun påpekte at hun ikke har noen vanskelige elever, men elever som har det vanskelig. Hun er da observant på at det er en årsak til at elevene er som de er, og at elevene ikke bare er vanskelig for å være vanskelig. Denne tankegangen kan være med på å skape en god lærer-elev-relasjon. Som Sollesnes (2018) skriver er det viktig å tenke på den utfordrende atferden som et signal fra eleven til omverden om at det er noe i livssituasjonen, eller i den faktiske situasjonen der og da som eleven ikke håndterer.

Funnene fra intervjuene viste at ingen av informantene nevnte at årsaken til at elever viser utfordrende atferd har noe sammenheng med hvordan de som lærere bygger relasjoner til elevene. Det er viktig å påpeke at informantene ikke ble spurt direkte om lærerens relasjons til eleven kan være en utløsende faktor. Vi kan derfor ikke med sikkerhet si at dette ikke er en mulig faktor ut fra deres syn. Forskning viser likevel at hvis det er en dårlig relasjon mellom lærer og elev kan det føre til at utfordrende atferd oppstår (O'Connor et al., 2011). Dette viser viktigheten av å ha fokus på den gode lærer-elev-relasjonen når man arbeider med elever som viser utfordrende atferd. Det er viktig å være bevisst på hvordan en slik relasjon bygges, hvilke faktorer som er avgjørende, og hva som skal til for at den gode lærer-elev-relasjonen fungerer.

7.2 Den gode lærer-elev-relasjonen

Under dette delkapittelet ønsker vi å diskutere hva informantene mente kjennetegner en god lærer-elev-relasjon i lys av tidligere forskning og anvendt teori. Vi har tatt med dette kapittelet fordi det er disse relasjonene informantene arbeider for å få til. Vi opplevde at informantene hadde klare meninger og tanker rundt hva som kjennetegner en god relasjon mellom lærer og elev.

Informantene nevnte at i en god lærer-elev-relasjon er omsorg og tillit viktig. Spurkeland (2020) skriver at tillit er grunnmuren i alle relasjoner. Tillit er svært viktig i en god lærer-elev-relasjon fordi elevene trenger at lærerne viser at de liker elevene og at de kan stole på at læreren vil elevenes beste (Nordahl et al., 2005; Skjervheim, 1996). Som den ene informanten påpekte kan det være vanskelig for elever med utfordrende atferd å skape tillit til læreren. Dette kan blant annet være fordi elevene tidligere har hatt tilknytningsvansker (Drugli, 2012; Sollesnes, 2018). Elever som har vansker med tilknytning, har kanskje møtt på omsorgspersoner som har vært ustabile i relasjonen.

Den ene informanten fortalte at man som lærer må vise omsorg. Dette kan bli gjort ved å vise at man bryr seg om elevene og er interessert i å være til stede for dem. Man må vise at man er opptatt av at elevene skal ha det bra. Bergin og Bergin (2009) skriver at hvis lærere ikke bryr seg om elevene og ikke er omsorgsfulle, kan man få elever som blir urolige og motsier lærerne. Hvis man får elever som er urolige og som motsier lærerne kan det bli vanskelig å føle at elevene har tillit til deg som lærer. Som lærer kan man da føle seg såret eller avvist dersom eleven man prøver å skape tillit til ikke anerkjenner den tilliten man prøver å gi. Det er da viktig at læreren tar et skritt tilbake og reflekterer over hvorfor eleven ikke har denne tilliten, og hvordan man kan skape tillit (Drugli, 2012). Tillit er ikke noe man kan kreve av noen, det er noe man må gjøre seg fortjent til (Skjervheim, 1996).

Videre fortalte noen av informantene at lærere må vise at man liker elevene. Læreren må være interessert i dem og livene deres. Den ene informanten snakket om hvor viktig det er at man viser at man bryr seg og stiller elevene personlige spørsmål. Man må vise interesse for elevene og det som skjer på fritiden deres, og ikke bare det faglige. Fallmyr (2017) beskriver anerkjennelse som en viktig egenskap hos lærere. En anerkjennende lærer viser interesse for elevene sine og deres interesser, drømmer og erfaringer. Som den ene informanten påpekte, må man kunne ha en uformell tone med elevene og ha kjennskap til elevene. Det holder ikke

bare å vite hva elevene heter. Hvis læreren viser interesse for elevene og deres interesser kan det føre til at elevene opplever at læreren bryr seg om dem og liker dem.

Selv om alle informantene nevnte at det er viktig å like elevene, kom den ene informanten med en ærlig uttalelse om at det kan være vanskelig å like barn med utfordrende atferd. Elever med utfordrende atferd kan ofte teste lærernes grenser, bryte regler man har i skolen og ha et stort temperament. Myers og Pianta (2008) skriver at elever som har et stort temperament er mer utfordrende for lærere å møte på i hverdagen. Dette kan føre til at elevene får mindre positiv oppmerksomhet fra lærerne, noe som igjen fører til at relasjonen blir dårligere. Når relasjonen er dårlig, kan dette føre til at barnas utfordrende atferd forsterkes (Myers & Pianta, 2008; O'Connor et al., 2011). Informanten påpekte at det er viktig at man finner noe man kan like ved eleven, uansett hvor dårlig atferd eleven viser. Det er læreren som er den voksne i møte med eleven. Drugli (2012) framhever dette aspektet ved å presisere at det er læreren sitt fulle ansvar å både danne lærer-elev-relasjoner og sørge for at kvaliteten på relasjonen er god.

Viktigheten av emosjonell støtte ble også trukket fram i intervjuene som et viktig kjennetegn på en god lærer-elev-relasjon. En av informantene fortalte at lærere må vise forståelse for at elever med utfordrende atferd kan ha det vanskelig, og at man derfor gjerne må støtte elevene litt ekstra slik at de mestrer skolehverdagen. Man må da ha kjennskap til elever sin livssituasjon. For å få god kjennskap til elever sin livssituasjon er god kommunikasjon avgjørende. Dette kan man få kjennskap til i for eksempel individuelle samtaler. Å vektlegge slike samtaler er særlig viktig for barn med utfordrende atferd. Kinge (2016) skriver at barn trenger å lære å snakke om hvordan de har det. Da kreves det at skolen prioriterer tid til å ha slike individuelle samtaler.

Hvis skolen ikke prioriterer tid til å ha individuelle samtaler kan dette føre til at eleven ikke får nok hjelp og støtte i skolehverdagen. Dette kan gjøre det vanskelig for eleven å trives på skolen. Når eleven ikke trives på skolen, kan det gå utover lærer-elev-relasjonen. McGrath og Bergen (2019) skriver at lærere med kunnskap om emosjonell kompetanse danner nære relasjoner til elever med utagerende atferd. Ved hjelp av den emosjonelle kompetansen vil lærere kunne vise empati, forståelse og være imøtekommende i samspill med elever (McGrath & Bergen, 2019). Det er derfor svært viktig at lærere ikke bare har god faglig kompetanse, men også emosjonell kompetanse. I tillegg til dette må man ha kunnskap om hvordan man bygger den gode lærer-elev-relasjonen.

7.3 Hvordan bygger man den gode lærer-elev-relasjonen?

To av informantene nevnte at gode lærer-elev-relasjoner er viktig for å forebygge utfordrende atferd. Dette stemmer overens med tidligere forskning som har kommet fram til at en positiv relasjon mellom lærer og elev reduserer eller forhindrer den utfordrende atferden (O'Connor et al., 2011; Yassine et al., 2020). Det er derfor viktig at lærere har kunnskap om hvordan man kan bygge den gode lærer-elev-relasjonen. Under dette delkapittelet blir det presentert ulike tiltak og metoder som kan brukes for å bygge gode lærer-elev-relasjoner. Dette er tiltak og metoder som har kommet fram i resultatdelen. Vi vil diskutere metodene og tiltakene i lys av tidligere forskning og anvendt teori. Vi har delt funnene inn i syv underoverskrifter. Dette har vi gjort for at leseren skal få et tydelig innblikk i hvilke tiltak og metoder informantene våre har størst fokus på. De ulike underoverskriftene er: *ulike læringsarenaer, læreres kroppsspråk og væremåte, tilrettelegge for mestring, foreldresamarbeid, ta utgangspunkt i sosial utvikling, tid som avgjørende faktor og to lærere i klasserommet.*

7.3.1 Ulike læringsarenaer

Et viktig funn i vår studie er at bruk av ulike læringsarenaer ofte kan føre til gode relasjoner til elever med utfordrende atferd. Den ene informanten er svært opptatt av at elevene skal være i fysisk aktivitet i de ulike læringsarenaene. Informanten fortalte at han er opptatt av dette fordi fysisk aktivitet er viktig. Han begrunnet dette med å forklare at elever med utfordrende atferd ofte har mye energi i kroppen. Fysisk aktivitet vil kunne føre til at elever får utløp for energioverskuddet. I tillegg vil fysisk aktivitet kunne øke konsentrasjonen og bidra til et bedre psykososialt læringsmiljø (Trudeau & Shepard, 2008). Informanten nevnte at det å tviholde elevene som viser utfordrende atferd til enhver tid i klasserommet ikke har fungert bra. På den andre siden nevnte han at man ikke må segregere elever ut av klasserommet, fordi det kan hindre elever i å utvikle sosial kompetanse. Dette blir bekreftet av tidligere forskning gjort av Grimsæth og Irgan (2016). De skriver at elever med utfordrende atferd ofte blir segregert fra den ordinære undervisningen. Dette kan føre til at elevene går glipp av samhandling med andre elever, noe som kan gå utover deres sosiale kompetanse (Grimsæth & Irgan, 2016).

Et alternativ kan være å ta i bruk uteskole med elevene. Uteskole kan bidra til mer fysisk aktivitet og utvikling av sosial kompetanse. En av informantene nevnte at skolen ligger landlig til. Dette kan være en fordel når man tar i bruk uteskole. Da slipper man å gå langt for

å finne gode områder der elevene kan være i ulike aktiviteter. Forskning viser at skoler som har grøntområder lett tilgjengelig fører til at områdene blir i større grad tatt i bruk (Stigsdotter, 2004). Informanten har hatt god erfaring med å ta i bruk uteskole, og påpekte at på uteskolen kan man ha mindre strenge grenser, noe som kan være positivt for elever med utfordrende atferd. Fiskum og Jacobsen (2012) skriver at uteskole reduserer utfordrende atferd. En av årsakene til at uteskole kan redusere utfordrende atferd kan være at elevene får mulighet til å være mer i fysisk aktivitet når lærerne tar i bruk uteskole (Fiskum & Jacobsen, 2012; Grimsæth & Hallås, 2019; Grønningsæter et al., 2007). I tillegg kan det være lettere å variere undervisningen når man tar i bruk uteskole, noe som kan føre til at flere elever vil oppleve mestring (Grimsæth & Hallås, 2019).

En informant påpekte at det kan være vanskelig å skape gode relasjoner i klasserommet. Informanten nevnte at i klasserommet må man hele tiden sette grenser. Det kan føre til at man kan komme inn i en ond sirkel der man stadig må kommentere og bemerke den utfordrende atferden til eleven. Det kan være vanskelig å se elevene sine positive sider dersom man stadig må kommentere atferden. Informanten nevnte at man bør ta elevene ut av klasseromssituasjonen. Utenfor klasserommet har informanten stort fokus på aktiviteter med mye latter og smil. Informanten mente dette hadde svært mye å si for lærer-elev-relasjonen. Dette samsvarer med tidligere forskning. Tidligere forskning viser at hvis man som lærer får observert elever på andre læringsarenaer enn i klasserommet, vil begge parter se andre sider av hverandre gjennom ulike aktiviteter. Dette kan føre til en styrket lærer-elev-relasjon (Cramp, 2008; Fiskum, 2017; Hattie, 2008).

En av informantene nevnte at skolen iblant tar i bruk læringsarenaer utenfor skolens nærområde for elever med utfordrende atferd. Elevene drar på gårder, fisketurer eller andre aktiviteter sammen med andre samarbeidsorganer for å arbeide med å forebygge og redusere den utfordrende atferden. I dette tilfellet deltok ikke læreren på de ulike læringsarenaene. Når man ser på Bronfenbrenner (1979) sitt eksosystem består dette systemet blant annet av offentlige tjenester som lærerne samarbeider med, som i dette tilfellet er et samarbeidsorgan som tar elevene med ut på friluftaktiviteter. Vi har sett ut fra den økologiske modellen til Bronfenbrenner (1979) at alt henger sammen, fra mikrosystemet til makrosystemet, og at dette kan få betydning for lærer-elev-relasjonen.

Informanten opplever at det er lite samarbeid med skolens samarbeidsorganer. Informanten nevnte at de ikke fikk informasjon fra de som ledet opplegget, noe som førte til at hun ikke

visste hvilke metoder eller tiltak de tok i bruk for å endre atferden. Informanten nevnte at man må samarbeide godt med voksne som har med elevene å gjøre. Et godt samarbeid må til for å få til en god utvikling og endring i den utfordrende atferden elevene viser. Man skal fremme utvikling og tilpasning slik at barna fungerer både i skolen og i samfunnet, der de tilhører ulike roller som blant annet elev og samfunnsborger (Bronfenbrenner, 1979). Informanten påpekte at målet er å være i fellesskap med andre. Det vil bli lettere å nå målene, hvis man ikke står alene i det (Nordahl, 2007).

Selv om informanten eller andre lærere på den aktuelle skolen ikke er med på dette opplegget, kan det bidra til at relasjonen mellom lærer og elev blir bedre. Det er lærerens jobb å tilrettelegge for at elevene skal oppleve mestring (Kinge, 2020). Læreren har i dette tilfellet lagt til rette for at elever med utfordrende atferd får være med på andre læringsarenaer i skoletiden. Elevene får vært med på andre aktiviteter som de gjerne mestrer i større grad enn den ordinære skolehverdagen. Elevene utvikler seg da på en annen læringsarena enn skolen. Man kan likevel undre seg over om slike opplegg egentlig er bra for elevene i det lange løp. Dahl (2021) skriver at elever med utfordrende atferd ofte føler seg utestengt. I tillegg kan det å forlate klassen føre til stigmatisering og segregering (Demo et al., 2021). Elevene som deltar på andre læringsarenaer vil da kunne gå glipp av samhandling med både læreren og andre elever i klassen, og gjerne derfor føle seg ekskludert og utestengt fra klassen. Hind et al. (2018) skriver at lærere mangler kunnskap om hvordan de skal inkludere elever med utfordrende atferd. I dette tilfelle ville nok det mest ideelle vært at elevene deltar på ulike læringsarenaer sammen med både læreren og medelever. Grimsæth (2016) hevder at det er viktig at lærerne ser betydningen av å ta i bruk ulike læringsarenaer, og at lærerne ikke overlater initiativet til enkelte lærere og noen få elever.

7.3.2 Læreres kroppsspråk og væremåte

Funn gjort i intervjuene viser at læreres kroppsspråk og væremåte har mye å si for å etablere gode lærer-elev-relasjoner. Som lærer vil man iblant bli trigget og man kan bli både irritert og sint på elevene. Det kan oppstå situasjoner der man må ta raske valg, noe som kan resultere i at man begynner å kjeffe på en elev, som egentlig trenger trøst. Den ene informanten nevnte at det er mange lærere som tenker at hvis man bare er litt mer streng, og hvis man bare har litt flere krav til elevene, så kommer alt til å bli bedre etter hvert. Informanten påpekte at hun ikke tror dette stemmer, at det derimot bare vil trigge elevene enda mer. En annen informant nevnte at hvis man kjeffer på alt elevene gjør, så må man rett og slett endre seg. Det er derfor

viktig at man som lærer har fokus på egen væremåte. Informanten nevnte videre at man som lærer ikke må være autoritær overfor elever med utfordrende atferd, men på den andre siden påpekte hun at man heller ikke må være for ettergivende.

Å være en autoritær eller en ettergivende lærer er altså noe informanten mente man må unngå. Dette blir også bekreftet av tidligere forskning gjort av Nordahl (2012). Nordahl (2012) skriver at en autoritær lærer stiller mange krav til elevene, men læreren har ikke nære relasjoner til elevene og utstråler ikke varme. En ettergivende lærer gir ofte etter for elevene sine ønsker og krav, læreren har gode relasjoner til elevene, men har derimot ikke kontroll (Nordahl, 2012). Som informantene påpekte, må man finne en mellomting. Lærere må ikke bli for ettergivende og usikre, men heller ikke for harde og hissige. Begge deler vil være utrygt for elevene. En mellomting mellom autoritær lærer og ettergivende lærer kan være det forskere kaller for den autoritative lærer (Roland, 2021). Et kjennetegn på autoritative lærere er at de bygger på varme og gode relasjoner. I tillegg til de gode relasjonene stiller en autoritativ lærer krav til elevene (Roland, 2021).

Informantene fortalte videre at det er avgjørende at man klarer å holde seg rolig når man arbeider med elever som viser utfordrende atferd. En av informantene nevnte at det er viktig at man behandler elevene på samme måte som man selv ønsker å bli behandlet. Man må altså vise respekt for hverandre (Gallegher & Mayer, 2006). Det vil si at hvis elevene er frekke mot læreren, så skal ikke læreren respondere med et frekt svar. Da er det viktig at læreren beholder roen og svarer på en måte som læreren selv ønsker å bli snakket til. Som lærer må man være bevisst på hvordan man reagerer og oppfører seg i møte med elevene (Drugli, 2012).

Det er viktig at lærere ikke bare tenker over hvordan man snakker til elevene, men også hva kroppsspråket viser. Kroppen er et viktig uttrykksmiddel (Knutsen & Ørving, 2006). Lærerens kroppsspråk er like viktig som det som blir uttrykt verbalt (Grimsæth, 2017). Det vil si at det hjelper ikke å ha gode verbale instruksjoner hvis kroppsspråket er avvisende (Grimsæth & Hallås, 2019). Selv om informantene ikke nevnte spesifikt blikk og det å overse elevene, synes vi det er viktig å framheve eventuelle konsekvenser et negativt kroppsspråk kan medføre. Hvordan læreren responderer elevene, ved bruk av kroppsholdning og øyekontakt kan enten være relasjonsfremmende eller hemmende (Grimsæth, 2017). Hvis man som lærer møter elevene med åpne armer, smil og beveger seg mot elevene vil dette kunne være relasjonsfremmende.

På den andre siden vil det å overse elevene, være mimikkløs og krysse armene være relasjonshemmende (Grimsæth & Hallås, 2019). Grimsæth (2017) skriver at noen sekunders øyekontakt med hver og en elev kan bygge relasjoner. Det kan være viktig at medelever også ser at læreren har blikkontakt med elever som viser utfordrende atferd, og at læreren ikke overser dem. Barn blir oppdratt ved at «de iakttar og etterligner de voksnes atferd» (Dale, 1991, s. 65). Det vil si at elevene kan bli påvirket av lærernes kroppslige uttrykk og ønsker å videreføre den stemningen læreren legger opp til (Grimsæth, 2017). I tillegg vil en lærer som har hensiktsmessige positive interaksjoner med elevene kunne fremme trygge tilknytninger med elevene (Howes & Hamilton, 1992).

Hvis en elev har utagert er det viktig at man som lærer får forståelse for hva som har hendt, og ikke bare umiddelbart antar at det er eleven med utfordrende atferd som har skylden. Man må som lærer være bevisst på hvordan man snakker til elevene. En av informantene kom med et tips om at man heller bør si «hva skjedde?» eller «hvorfør ble det slik?» istedenfor «hva har du gjort nå?». På denne måten kan læreren vise at man bryr seg om elevene og om hva som har skjedd. Når lærere er bevisst på hvordan man reagerer og ordlegger seg i samspill med elever, kan det være en gylden mulighet til å lytte, vise omtanke og respektere elevene sine følelser og synspunkter (Kinge, 2020; Ogden, 2012).

Informantene påpekte at lærere må tenke over hvordan man plasserer seg overfor elevene, man skal ikke presse elevene opp i et hjørne. Som den ene informantene nevnte må man tenke over at lærere ofte er mye høyere enn elevene. En informant gir et tips om at når elever er sint, kan det være lurt å sette seg ned slik at man blir mindre eller like høy som elevene. Hun tror at det roer elevene ned på en annen måte enn hvis man står ovenfor dem og ser ned på dem. Informanten nevnte at man må vise at man som lærer er trygg, selv om eleven er utrygg. For at den gode pedagogiske relasjonen skal oppstå mellom lærer og elev må altså læreren være trygg på seg selv i rollen som lærer (Drugli, 2012).

Å bli en perfekt lærer er dessverre ikke mulig. Det vil alltid oppstå situasjoner lærere kunne håndtert bedre. Aubert og Bakke (2018) skriver at det er i møte med andre at relasjonskompetanse blir utviklet. Det er derfor viktig at man snakker om relasjonskompetanse, reflekterer sammen med kollegaene og blir bevisst på hvordan man arbeider med lærer-elev-relasjoner. Lærernes kunnskap om relasjonsbygging vil dermed aldri bli ferdig utlært (Drugli, 2012). Det kan være vanskelig å være observant på egen væremåte og å ha klare tanker når en elev utagerer i klasserommet. Hvis man i ettetid ser at man som

lærer har håndtert en situasjon feil, kan også dette bli et utgangspunkt for vekst i relasjonen mellom læreren og eleven med utfordrende atferd. Som en informant påpekte er det viktig at man viser overfor barnet at man som voksen ikke alltid håndterer situasjoner riktig.

Informanten poengterte at det kan være et godt bidrag til lærer-elev-relasjonen at man som lærer viser at man prøver så godt man kan, men at lærere også kan gjøre feil. Det kan se ut som at denne informanten er relasjonskompetent. Hun oppfører seg profesjonell i lærerrollen og tar ansvar og kontroll over egen kommunikasjon og atferd (Drugli, 2012).

7.3.3 Tilrettelegge for mestring

Informantene i vår studie fokuserer på å legge til rette for at elevene skal oppleve mestring i skolehverdagen. Den ene informanten fortalte at han lager oppgaver som elevene har forutsetninger for å klare. Da kreves det at man kjenner elevene godt, og vet hvilket nivå eleven tilhører. Hvis læreren ser den enkelte elev, er i god dialog med eleven og fremmer realistiske forventninger til eleven, vil eleven i større grad mestre oppgavene som blir gitt (Grimsæth & Hallås, 2019). Informanten mente at når elevene mestrer oppgaver som er laget for dem, så ser elevene at det er læreren som har tilrettelagt for at elevene skal kunne mestre oppgavene. Informanten mente at dette førte automatisk til en god relasjon.

Når elevene opplever mestring vil de kunne føle seg tryggere (Kinge, 2020). En informant nevnte at man som lærer må gjøre det mulig for at elevene skal fungere i klasserommet. Da må forutsetningene være realistiske slik at elevene skal klare å mestre forventningene som blir satt til dem. Man må som lærer ha kontroll over hva elevene får til eller hva elevene trenger ekstra støtte til. Elevene som mestrer oppgavene som blir gitt, får større motivasjon til å arbeide med det faglige og får mer lyst til å lære (Drugli, 2012). Mestring i skolehverdagen er en viktig del av elevenes opplevelse av trivsel. Hvis elevene trives kan dette bidra til å bygge gode relasjoner med læreren (Drugli, 2012).

Læreren kan også hjelpe elevene til å føle seg mer verdifull i klasserommet. Vi har sett tidligere i teoridelen at trygghets sirkelen vektlegger viktigheten av å hjelpe elevene og være der for dem når de har behov for ekstra støtte (Brandtzæg et al., 2016). Dette kan bli gjort ved å snakke høyt i klasserommet om hva elevene mestrer. Elever med utfordrende atferd får ofte mange irettesettelser i løpet av en dag. Elevene kan føle at de ikke mestrer skolehverdagen hvis den består av mange irettesettelser. De andre medelevene i klasserommet kan også få et dårlig bilde av elever med utfordrende atferd når de hører at læreren bare irettesetter dem.

En av informantene la vekt på at man som lærer må komme med mange positive kommentarer. Informanten nevnte at man bør gi ti positive kommentarer for hver negativ kommentar. Dette kan ha likhetstrekk med banking time av Pianta (1999). Positive interaksjoner mellom lærer og elev kan sies å bli «satt i en bank». Når læreren har behov for å sette grenser for elevene, kan man bruke litt av det man har satt i «banken», men samtidig ikke gå tom for positive opplevelser som er i «banken» (Pianta, 1999). Når skolehverdagen til elevene består av flest positive kommentarer og positive opplevelser kan dette føre til at elevene opplever mestring i skolehverdagen, både faglig og sosialt (Grimsæth & Hallås, 2019).

En av informantene kommer med et eksempel på hvordan man kan utveksle positive og oppmuntrende kommentarer til elevene. Når elevene har mestret og fått til oppgavene mente han at læreren må kommentere eller vise at man har lagt merke til hva elevene har mestret. Han pleide å vise dette ved å for eksempel si «så godt du har jobbet». Dweck (2007) skriver at man må rose elevene for innsatsen de gjør. Grimsæth og Hallås (2019) påpeker at det å oppmuntre elevene og rose de for innsatsen er det beste pedagogiske virkemiddelet en lærer har. Det er viktig at lærere er omsorgsfulle og viser at de bryr seg om elevene og det de mestrer. Dersom en lærer ikke viser at han bryr seg eller har omsorg for elevene, kan dette føre til at elevene blir urolige, motsier læreren og ikke gjør oppgavene som blir tildelt (Bergin & Bergin, 2009; Grimsæth & Hallås, 2019).

7.3.4 Foreldresamarbeid

Foreldre er de viktigste tilknytningspersonene for barna, men forskning viser også at barn trenger trygghet i relasjonen til læreren (Hamre & Pianta, 2001). Forholdet mellom hjem og skole er et eksempel på Bronfenbrenner (1979) sitt mesosystem (Kvillo, 2012). Skole-hjem-forholdet kan få betydning for elevens atferd og dermed også påvirke elevene slik at det indirekte også får betydning for lærer-elev-relasjonen (Drugli, 2012). Informantene i studien vår la stor vekt på å få til et godt skole-hjem-samarbeid. Dette er svært viktig siden foreldrene utgjør den største aktørgruppen i skolen. Drugli (2008) poengterer at det er foreldre som kjenner barna sine best. Hvis man har et godt skole-hjem-samarbeid vil det kunne styrke relasjonen mellom barn og andre voksne.

Dalland og Knutsen (2020) skriver at det er viktig å ha et godt samarbeid med foreldrene, fordi det kan gjøre det lettere å løse eventuelle problemer før de oppstår. To av informantene

nevnte at foreldresamarbeid kan være viktig for lærer-elev-relasjonen. Elevene blir formet ut fra det de hører fra foreldrene. Hvis foreldrene har et positivt syn på skolen eller lærerne kan dette smitte over på barnet (Drugli & Nordahl, 2016). På Utdanningsdirektoratet (2020b) sin nettside står det at holdningen foreldrene har til skolen har stor betydning for barns innsats og engasjement i skolen. Alle informantene i studien nevnte at de som lærere og skolen hadde et godt samarbeid med foreldrene.

En informant ga oss et eksempel på hvordan hun opprettholdt et godt foreldresamarbeid. For det første hadde hun jevnlig kontakt med foreldrene til eleven. Hvor ofte skole og hjem har kontakt er et eksempel på et system innenfor eksosystemet (Bronfenbrenner, 1979).

Informanten sendte en mail til foreldrene hver fredag der hun skrev om positive hendelser som hadde skjedd i løpet av uken. Foreldrene fikk alltid telefoner hjem når eleven hadde havnet i uønskede situasjoner. Hun synes derfor det var viktig å også fokusere på de positive sidene til eleven. Hun ønsket altså å vise foreldrene hva eleven mestret i løpet av skoleuken. Informanten følte at det å ha jevnlig kontakt med foreldrene og å sende dem positive mailer styrket relasjonen mellom henne og eleven. Hun begrunnet det med å forklare at foreldrene mest sannsynlig ga beskjed til barnet om disse mailene. Som lærer må man ha respekt og forståelse for at det kan være vanskelig for foreldre å stadig få meldinger om uønsket atferd. Hvis læreren også fokuserer på de positive sidene ved eleven, kan det være lettere å opprettholde et godt skole-hjem-samarbeid (Dalland & Knutsen, 2020). Dette kan gi foreldrene et inntrykk av at læreren liker barnet deres, og ikke bare ser det utfordrende ved atferden til barnet.

Den ene informanten nevnte at det var spesielt viktig å ha et godt samarbeid med foreldre til elever med utfordrende atferd. Hvis samarbeidet var godt kunne de sette like grenser og rammer hjemme som på skolen. Han mente at det kunne være lettere for eleven å fungere i hverdagen hvis eleven fikk like rammer, grenser og konsekvenser hjemme og på skolen. Det kom også fram i resultatdelen at det kunne være utfordrende å få til et godt skole-hjem-samarbeid. Informantene fortalte at dersom foreldrene ikke så på den utfordrende atferden som et problem, eller tenkte at den utfordrende atferden kun var et skoleproblem så kunne det lett oppstå konflikter. Når det oppstår konflikter mellom skole og hjem, og foreldrene er misfornøyde kan dette føre til en negativ konsekvens for lærer-elev-relasjonen (Dalland og Knutsen, 2020). Det er derfor viktig at læreren lytter til foreldrene, og får forståelse for hva de er misfornøyde med, slik at læreren og foreldrene sammen kan finne en løsning.

Det er viktig at lærere arbeider kontinuerlig med å skape et godt samarbeid mellom skole og hjem. Selv om informantene nevnte at det kunne være utfordrende å få til et godt skole-hjem-samarbeid, kan det se ut som dette er noe de etterstreber å få til. Siden det er lærerne og ledelsen som er de profesjonelle aktørene i dette samspillet så er det også de som har ansvaret for å etablere og ivareta et godt samarbeid og en god relasjon til elevenes foresatte (Dalland & Knutsen, 2020). Læreren vil kunne få mer kunnskap om elevenes interesser hvis man har et godt skole-hjem-samarbeid. Kjennskap til elevenes interesser kan gjøre det lettere for lærere å tilrettelegge for sosial utvikling.

7.3.5 Ta utgangspunkt i sosial utvikling

Som lærer har man ansvar for at elevene skal utvikle seg faglig. Lærere blir stadig vurdert basert på elevenes faglige prestasjoner, blant annet elevenes resultater på nasjonale prøver. Fagspesifikk kompetanse og testing blir altså vektlagt stadig mer, både i den norske skolen, men også internasjonalt (Biesta, 2014; Malkenes, 2014). Dette kan føre til at lærere prioriterer å ha fokus på det faglige i undervisningsøktene. Hvis lærere bare har fokus på det faglige i undervisningsøktene, kan man gå glipp av blant annet sosial læring. Det er viktig å huske på at man som lærer også har ansvar for å utvikle elevene sine sosiale ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017). «Sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi. Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring. I det daglige arbeidet spiller derfor elevenes faglige og sosiale læring og utvikling sammen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Det er derfor viktig at man som lærer har fokus på både det faglige og det sosiale.

For å kunne utvikle elevene sine sosiale ferdigheter må lærere ha relasjonskompetanse. Når lærere har relasjonskompetanse kan man blant annet utvikle og etablere gode relasjoner (Spurkeland, 2020). Man må ha en god relasjon som grunnlag for å kunne utvikle elevens kognitive, emosjonelle og sosiale ferdigheter (Lewis, 2003; Rutter, 2000; Schibbye, 2009). Når relasjonen mellom lærer og elev er god kan det bidra til å utvikle sosiale ferdigheter (O'Connor et al., 2011). En av informantene nevnte at sosial kompetanse har blitt et viktig punkt i den overordnede delen av læreplanverket. Her står det blant annet at «skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Informanten nevnte at man som lærer må tørre å sette av tid til å fokusere på sosiale aktiviteter, som for eksempel å ta i bruk lek. Hun mente at alt som foregår på skolen ikke trenger å ta utgangspunkt i et faglig

innhold, men likevel påpekte hun at det er mye læring i spill og andre aktiviteter. Grimsæth et al. (2018b) tar også opp viktigheten av å utvikle god sosial kompetanse. Hun skriver at elever med utfordrende atferd må utvikle sin sosiale kompetanse ved å være sammen med andre i hverdagslige aktiviteter. Det er da viktig at lærere fokuserer på at forholdene skal være positive, slik at elevene kan utvikle sin sosiale kompetanse.

Når man som lærer tør å sette av tid til sosiale aktiviteter kan man få bygget en god lærer-elev-relasjon. Alle informantene er enige i at ulike aktiviteter der man kan ha det kjekt sammen med elevene, kan bidra til å bygge gode relasjoner. Dette samsvarer med Cramp (2009) som skriver at når lærere tar seg tid til å delta i aktiviteter og leker, kan man bygge gode relasjoner mellom lærer og elev. Bergin og Bergin (2009) skriver at lærere må vise god atferd og oppmuntre elevene til det samme. Man må som lærer tørre å sette av tid til å være en lekende voksen som har humor, smil og latter på lur. Når lærere er med i de ulike aktivitetene, så kan det fremme prososial atferd (Bergin & Bergin, 2009).

Når man tar i bruk sosiale aktiviteter, kan det være lurt å ta utgangspunkt i elevene sine interesser. Informantene nevnte at å ta i bruk elevenes interesser kan bidra til en god lærer-elev-relasjon. Informantene nevnte at man for eksempel kan bygge LEGO med elevene, spille med elevene eller tegne med dem. Da kreves det at man kjenner elevene godt nok til å vite hva de interesserer seg for. Som det ene informanten påpekte må man altså bruke tid på å finne ut hva elevene interesserer seg for. Man kan også spørre elevene direkte om hvilke sosiale aktiviteter de ønsker gjøre. Elever liker å få være med på å bestemme aktiviteter. Hvis lærerne gir elevene muligheten til å bestemme, kan det bidra til å skape et godt forhold til dem (Bergin & Bergin, 2009).

7.3.6 Tid som avgjørende faktor?

Flere av informantene nevnte at tid var en avgjørende faktor når det kom til å bygge gode lærer-elev-relasjoner. Det er derfor viktig at lærere investerer tid til å bygge gode relasjoner. På den andre siden påpekte informantene flere ganger i løpet av intervjuet at tid er en mangelvare i skolen og at lærere trenger mer tid til å bygge gode lærer-elev-relasjoner. Man kan undre seg over om lærere egentlig trenger mer tid til å bygge gode relasjoner. Vi har sett under punkt [7.3.2. læreres kroppsspråk og væremåte](#), at hvordan lærere responderer på elevene ved bruk av kroppsholdning og øyekontakt kan enten være relasjonsfremmende eller hemmende (Grimsæth, 2017). Hvis man som lærer er observant på egen væremåte og

kroppsspråk kan dette bidra til å bygge gode relasjoner mellom lærer og elev. Grimsæth (2017) nevnte blant annet at noen sekunder øyekontakt med hver og en elev kan bygge relasjoner til elevene. Dette er noe vi tenker kan og bør bli gjort i en ordinær undervisningstime. Man trenger dermed ikke nødvendigvis å sette av ekstra tid for å bygge gode lærer-elev-relasjoner.

På den andre siden har vi forståelse for at informantene mente at de har liten tid til å bygge gode relasjoner til elever med utfordrende atferd. Vi har tidligere i teoridelen sett at utfordrende atferd kan ha sin årsak i en tidligere vanskelig tilknytningsprosess (Sollesnes, 2018). Tilknytningsprosessen mellom lærer og elev oppstår ikke av seg selv (Brandtzæg et al., 2016). Det kreves relativt dype emosjonelle bånd av en viss varighet for at tilknytning skal oppstå (Drugli, 2012). Da kreves det at lærere tar del i elevene sitt liv og tilbringer tid sammen med elevene (Brandtzæg et al., 2016). Gallegher og Mayer (2006) skriver at det er læreres oppgave å se hvilke elever som trenger mer av tiden deres. De skriver at det kan være spesielt verdifullt å sette av ekstra tid for elever som viser utfordrende atferd. Det kan dermed være lurt å sette av tid til ulike tiltak og metoder. Selv om informantene mente at tid er en mangelvare i skolen, finnes det tiltak og metoder som ikke nødvendigvis trenger å ta så mye tid.

En av informantene nevnte at når hun har ledige stunder pleier hun å ta seg tid til å møte spesielt elever med utfordrende atferd. Dette gjør hun for å bygge gode relasjoner med dem. Informanten nevnte at hun da har fokus på å enten gjøre kjekke ting sammen med eleven eller å bare ta en liten prat med eleven. Informanten eksemplifiserte dette ved å fortelle at hun kunne be om hjelp fra en elev til å rydde et rom. Å be eleven om hjelp til noe man som lærer uansett må gjøre vil ikke nødvendigvis kreve noe ekstra tid. Det kan være en gyllen mulighet til å tilbringe tid sammen med eleven, der man kan ha fokus på uformelle samtaler.

Hvis lærere tar initiativ til uformelle samtaler med elevene, kan det bidra til å bygge gode relasjoner til elevene (Roland, 2013). I tillegg kan bruk av uformelle samtaler med elevene gi læreren en god mulighet til å vise empati overfor elevene. Kinge (2020) skriver at empatisk kommunikasjon kan bli utvekslet overalt, slik som for eksempel i uformelle samtaler. Videre skriver hun at når man har en empatisk kommunikasjon, kan dette bidra til å komme nærmere elevene og hjelpe dem til å vokse og forstå seg selv. Kinge (2020) påpeker at det er viktig å utnytte øyeblikkene der man kan vise empati i kommunikasjonen og samhandlingen med elevene.

Lærere kan også ta i bruk banking time som metode for å bygge gode lærer-elev-relasjoner. Banking time er en metode som går ut på at læreren skal gjøre kjekke ting sammen med eleven i ca. ti minutter (Pianta, 1999). Man kan selvsagt bruke lengre tid på å gjøre kjekke ting med elevene, men poenget med banking time er at det ikke trenger å være tidkrevende. Banking time er noe lærere gjerne kan og bør få tid til en eller flere ganger i løpet av en skoleuke til tross for en travel lærerhverdag. Man kan for eksempel ta med elevene på ulike læringsarenaer slik som i gymsalen, uteområdet eller lignende. Som tidligere nevnt kan læreren se elevene i andre situasjoner, og få mulighet til å være tettere på elevene ved å ta i bruk ulike læringsarenaer (Cramp, 2008; Fiskum, 2017; Hattie, 2008). Hvor ofte man får tid til å gjøre kjekke ting med elevene vil likevel være avhengig av hvordan læreren strukturer hverdagen og hvilke ressurser man har tilgjengelig.

En informant nevnte at hvis det oppsto problemer med lærer-elev-relasjonen kunne det ta lang tid å etablere en god relasjon igjen. Hvis for eksempel tilliten er brutt, kan det ta lang tid å bygge den opp igjen. Da kreves det at lærere har tid og mulighet til å rette opp igjen relasjonen. Tidligere forskning og anvendt teori påpeker viktigheten ved at relasjonen skal vare over tid, fordi det kan være tidkrevende å utvikle gode og dype relasjoner (Bergin & Bergin, 2009; Drugli, 2012; Kvello, 2012). Det er derfor viktig at lærere har elevene en stund før de blir «overlevert» til en ny lærer. Å følge klassen i flere år skaper en kontinuitet og trygghet, der man har tid til å skape relasjoner. For elever med tilknytningsproblem og relasjonsvansker er det derfor svært viktig at de voksne rundt er til stede i en lengre periode (Bergin & Bergin, 2009)

Vi spurte ikke informantene våre om hvor mange år de fulgte elevene, eller hvor mange år de mente at man burde ha samme klasse. Vi kan derfor ikke med sikkerhet vite om de tilbringer nok tid sammen med elevene for å utvikle de gode relasjonene. På den andre siden kan man ha en klasse over flere år, og likevel føle at tiden ikke strekker til. Den ene informanten påpekte at det kan være vanskelig å finne tid til å bygge gode relasjoner når man er alene i klasserommet med mange elever. Dette leder oss inn på vårt neste punkt, to lærere i klasserommet.

7.3.7 To lærere i klasserommet

Informantene nevnte at det var helt essensielt å være to lærere i klasserommet, fordi da får man blant annet bedre tid til å bygge gode lærer-elev-relasjoner. Som nevnt under punkt [7.1](#)

utfordrende atferd fortalte to av informantene at det var blitt mer utfordrende atferd blant elever på lavere trinn nå enn tidligere. Man kan undre seg over hvorfor det har blitt slik og om en årsak kan være at det er for få lærere i klasserommet. Cuhna & Heckman (2007) tar for seg effekten av lærertetthet på elevenes læringsutbytte. Studien viser at økt lærertetthet har størst effekt når man ser på yngre elever (Cuhna & Heckman, 2007). Det kan dermed være særlig viktig at skolen fokuserer på god lærertetthet på de laveste trinnene.

Bergin og Bergin (2009) skriver at lærere må ta seg tid til å spørre hvordan det går med elevene i undervisningsøkten. Den ene informanten påpekte at elevene ofte bare trenger en å prate med, men at lærere ikke alltid er tilgjengelig når det er behov. Hvis man derimot hadde vært flere lærere i klasserommet kunne man vært mer tilgjengelig for elevene. En annen informant nevnte at det kan være vanskelig å vite hvilke elever man skal prioritere når man står alene med mange elever. Informanten fortalte at det ofte var elever med utfordrende atferd som ble nedprioritert. Hvis læreren hadde hatt med seg en ekstra lærer i klasserommet kunne de delt på ansvaret, slik at læreren også fikk muligheten til å være tilgjengelig for elevene med utfordrende atferd. Informantene nevnte også at hvis de hadde hatt ressurser til å ha god lærertetthet så kunne lærerne vært i forkant av situasjoner og sett etter tegn på når den utfordrende atferden oppstår. Hvis man er i forkant av situasjoner kan lærere forebygge uønsket atferd og konflikter, og reagere raskt før en eventuell utagering trappes opp (Lyngsnes & Rismark, 2017). Jo flere voksne man er i klasserommet, desto lettere kan det bli å avverge situasjoner som eventuelt kan oppstå.

En av informantene nevnte at det å være alene i en klasse med elever med utfordrende atferd er vanskelig, og rett og slett ganske uutholdelig. En annen informant fortalte at det kunne være svært vanskelig å håndtere voldelig atferd hos elever. Informanten påpekte at lærere ikke alltid har telefonen tilgjengelig, og at lærere dermed ikke får ringt etter hjelp. Hvis det hadde vært to lærere i klasserommet kunne det vært lettere å håndtere elever med voldelig atferd. Informantene i studien er klare på at om de hadde hatt mer ressurser i form av lærertetthet i klasserommet så kunne de organisert hverdagen på en bedre måte og det hadde vært lettere å forhindre eller forebygge utfordrende atferd.

For at elever skal kunne få ekstra støtte og trygghet kan det være viktig at skolen ikke har for mange elever. Skoler som har et mindre antall elever gjør at elevene føler seg mer tilknyttet de voksne på skolen og føler en større trygghet (McNeely et al., 2002). Våre resultater viser derimot at mindre antall elever i klassen ikke nødvendigvis vil styrke lærer-elev-relasjonen.

En informant nevnte at hvis man har fem elever med utfordrende atferd i en klasse på 15 så hjelper det ikke at man har en liten klasse, da er det bedre med flere lærere. I tillegg kan en klasse med få elever føre til større utfordringer med å finne venner på egen alder (Bergin & Bergin, 2009). Hvis man ikke har venner, kan det føre til ensomhet. Kinge (2020) skriver at ensomhet kan være en faktor for at elever viser utfordrende atferd. Elever med utfordrende atferd kan da føle på et behov for å bli sett og hørt noe som kan komme til uttrykk ved at eleven viser utfordrende atferd.

8.0 Avslutning

I denne oppgaven har vi undersøkt: *Hvordan arbeider et utvalg lærere pedagogisk/spesialpedagogisk med å bygge relasjoner til elever med utfordrende atferd?* Vi vil nå gi en kort oppsummering av våre kapitler. Deretter vil vi oppsummere resultatene fra studien. Avslutningsvis vil vi peke på mulighetene til å forske videre på dette temaet.

Vi startet oppgaven med å aktualisere og begrunne valg av tema. Deretter presenterte vi bakgrunn og utgangspunkt for masteroppgaven, som er utfordrende atferd. Videre har vi redegjort for relevant teori og tidligere forskning. Deretter ble metodekapittelet presentert. Vi valgte å benytte oss av kvalitativ metode, og brukte intervju for å innhente datamaterialet. Vi intervjuet fem lærere, og undersøkte hvordan de bygger gode relasjoner til elever med utfordrende atferd. Lærernes utsagn ble presentert under resultater. Deretter diskuterte vi resultatene opp mot anvendt teori og tidligere forskning. Selv om studien har tatt utgangspunkt i et lite utvalg, så håper vi at studien kan bidra til å gi lærere et innblikk i metoder og tiltak som kan være med på å bygge den gode lærer-elev-relasjonen. Informantene har kommet med mange gode beskrivelser på hvordan de som lærere bygger gode relasjoner til elever med utfordrende atferd. Vi vil nå oppsummere resultatene fra studien.

8.1 Oppsummering

Resultatene fra studien viser at en god relasjon mellom lærer og elev inneholder flere faktorer, slik som blant annet tillit og omsorg. Elevene trenger å kjenne at læreren bryr seg om dem og at de kan stole på at læreren vil elevenes beste. Informantene påpekte viktigheten av at man som lærer må vise at man liker elevene og er interessert i dem og livene deres. Viktigheten av emosjonell støtte og kompetanse ble også trukket fram i intervjuene. Ved hjelp av emosjonell kompetanse vil lærere kunne vise empati, forståelse og være imøtekommende i samspill med elever som har utfordrende atferd (McGrath & Bergen, 2019). Dette vil kunne bidra til en god relasjon mellom lærer og elev.

Flere av informantene i studien vår valgte å ta i bruk ulike læringsarenaer for å bygge gode lærer-elev-relasjoner. Informantene fortalte at hvis man tar i bruk ulike læringsarenaer som for eksempel naturen, gymsalen og uteområdet så kan dette gi mulighet for fysisk aktivitet. Videre ble det nevnt at elever med utfordrende atferd ofte har mye energi i kroppen, og trenger derfor å få utløp for energioverskuddet. Når man tar i bruk uteskole, kan man ha

mindre strenge grenser og færre krav til elevene. Fiskum og Jacobsen (2012) skriver at fysisk aktivitet og uteskole reduserer utfordrende atferd. Både lærer og elev får sett hverandre på andre måter gjennom ulike aktiviteter, noe som kan redusere den utfordrende atferden og styrke relasjonen. Funn gjort i studien viser at det er viktig at elever med utfordrende atferd deltar på de ulike læringsarenaene sammen med læreren og medelever. Dette vil kunne føre til økt samhandling, bedre relasjoner og et inkluderende fellesskap.

Funnene fra studien viser også at elever med utfordrende atferd trenger en lærer som er observant på eget kroppsspråk og væremåte. En informant nevnte at lærere ikke bør være autoritær overfor elevene. En autoritær lærer stiller mange krav til elevene og har ikke gode relasjoner til dem (Nordahl, 2012). På den andre siden påpekte informanten at man ikke må være for ettergivende og usikre. Elever med utfordrende atferd trenger en lærer som er i stand til å kombinere krav med gode relasjoner, dette blir kalt for en autoritativ lærer (Baumrind, 1991; Roland, 2021). I tillegg er det viktig at lærere er bevisst på hvordan man ordlegger seg og at man har positive interaksjoner med elevene (Howes & Hamilton, 1992; Kinge, 2020; Ogden, 2012). Lærere må være bevisst på at kroppsholdning er like viktig som det som blir uttrykt verbalt. Hvordan læreren gir respons til elevene, ved bruk av kroppsholdning og øyekontakt kan enten være relasjonsfremmende eller hemmende (Grimstæth, 2017).

Informantene mente at hvis elevene opplever mestring i skolehverdagen, vil det kunne virke positivt inn på lærer-elev-relasjonen. Informantene påpekte videre at læreren må ha kunnskap om hvilket nivå elevene er på faglig, ha realistiske forventninger og lage oppgaver elevene har forutsetning til å klare for at elevene skal mestre skolehverdagen. Hvis elevene føler at de mestrer skolehverdagen kan dette igjen føre til at elevene blir tryggere, mer motivert til å lære og trives bedre på skolen (Drugli, 2012; Kinge, 2020). Når elevene trives på skolen, vil det bli lettere for læreren å bygge gode relasjoner til elevene. Elever med utfordrende atferd får ofte mange irettesettelser i løpet av skolehverdagen. Det er da spesielt viktig at elevene også opplever å motta mange positive kommentarer og positive opplevelser i løpet av skolehverdagen (Grimstæth & Hallås, 2019). De positive interaksjoner mellom lærer og elev kan sies å bli «satt i en bank» (Pianta, 1999). Når læreren har behov for å sette grenser for eleven, kan man bruke litt av det man har «satt i banken», men samtidig passe på å ikke gå tom for positive opplevelser som er i «banken».

Det kommer fram i studien at informantene og skolene deres la stor vekt på å få til et godt skole-hjem-samarbeid. Det ble også nevnt at et godt skole-hjem-samarbeid er viktig for lærer-

elev-relasjonen. Hvis lærerne får til et godt samarbeid med hjemmet, så vil elevenes foresatte gjerne få et positivt syn på skolen og lærerne, noe som kan smitte over på barnet (Drugli & Nordahl, 2016). Funn gjort i studien viser altså at det kan være svært avgjørende å ha et godt forhold mellom skole og hjem, da det kan få betydning for elevens atferd og dermed også påvirke eleven slik at det indirekte også får en betydning for relasjonen mellom lærer og elev (Drugli, 2012).

Alle informantene er enige om at sosiale aktiviteter der man kan ha det kjekt sammen med elevene, kan bidra til å bygge gode relasjoner. Elever vil kunne utvikle sin sosiale kompetanse ved å være sammen med andre i hverdagslige aktiviteter (Grimsæth et al., 2018b). Når man tar i bruk sosiale aktiviteter, kan det være lurt å ta utgangspunkt i elevene sine interesser. Informantene nevnte at å ta i bruk elevenes interesser kan bidra til en god lærer-elev-relasjon. Når lærere legger opp til sosiale aktiviteter sammen med elevene, er det viktig at læreren deltar, viser god atferd og oppmuntrer elevene til det samme (Bergin & Bergin, 2009). Informantene våre nevnte at de la vekt på humor, latter og smil. Dette er noe som kan fremme prososial atferd (Bergin & Bergin, 2009).

Flere av informantene nevnte at tid er en avgjørende faktor for å kunne bygge gode lærer-elev-relasjoner. I tillegg trakk de fram at det var essensielt å være to lærere i klasserommet. Informantene mente at gode og nære relasjoner knyttes best når det er god lærertetthet, ettersom lærerne da har større mulighet for å se den enkelte elev. Informantene nevnte også at hvis de hadde hatt ressurser til å kunne ha god lærertetthet så kunne lærerne vært i forkant av situasjoner og sett etter tegn på når den utfordrende atferden oppstår. Hvis man er i forkant av situasjoner kan man som lærer forebygge uønsket atferd og konflikter, og reagere raskt før en eventuell utagering trappes opp (Lyngsnes & Rismark, 2017).

8.2 Videre forskning

I kapittel 4.2 hva sier forskning om: Hvordan bygge gode lærer-elev-relasjoner? ble det presentert at det finnes lite forskning på hvilke faktorer som støtter nære relasjoner mellom elever som viser forstyrrende atferd og grunnskolelærere (McGrath & Bergen, 2019). I denne studien har det blitt satt søkelys på å finne tiltak og metoder for hvordan lærere kan bygge gode relasjoner til elever med utfordrende atferd. Relasjonsbygging er et vidt og stort tema og vi mener at det er behov for mer forskning som belyser temaet. Vi valgte å intervju lærere som jobber på barnetrinnet for å få innblikk i hvordan de arbeider med å bygge gode

relasjoner til elever med utfordrende atferd. Videre kunne det vært interessant å kombinere intervju med observasjonsstudier. Ved bruk av observasjonsstudier kunne vi observert hvordan lærere bygger relasjoner til elever med utfordrende atferd. Da kunne vi sett om lærernes utsagn stemmer overens med deres praksis. I tillegg kunne det vært spennende å forske videre på hva elever med utfordrende atferd mener kjennetegner en god lærer-elev-relasjon. Hvis man hadde intervjuet lærere og elever kunne man undersøkt om de har lik oppfatning av hvilke metoder og tiltak lærere bør ta i bruk for å bygge en god lærer-elev-relasjon.

8.3 Avrundning

Temaet utfordrende atferd i et relasjonelt perspektiv er et relevant og viktig tema. Vi har møtt engasjement og positive tilbakemeldinger når vi har fortalt lærere og andre medstudenter hvilket tema vi har fordypet oss i. Det gjør oss glad at flere enn oss er interessert, nysgjerrig og ser viktigheten av å bygge gode relasjoner mellom lærer og elev. En god lærer-elev-relasjon er noe alle elever trenger for å kunne utvikle seg både faglig og sosialt, men som tidligere forskning bekrefter er det særlig viktig for elever med utfordrende atferd å ha en god relasjon til læreren (Doll et al., 2014). Elever som viser utfordrende atferd, er gjerne de som trenger læreren mest. Kvaliteten på en lærer-elev-relasjon er alltid lærerens ansvar, og man blir aldri ferdig utlært i å bygge gode relasjoner (Drugli, 2012). For at vi som framtidige lærere og andre lærere skal klare å bygge gode relasjoner er det viktig å se eleven for mer enn bare den utfordrende atferden, man må fokusere på hele barnet og barnets positive sider. Med dette som utgangspunkt vil vi avslutte med en viktig påminnelse til både oss selv og deg som leser: *det finnes ikke utfordrende barn, bare barn som har det utfordrende.*

9.0 Referanseliste

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur AB.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Aubert, A-M. & Bakke, I. M. (2018). *Utvikling av relasjonskompetanse: Nøkler til forståelse og rom for læring* (2.utg.). Gyldendal.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. I J. Brooks-Gunn, R. M. Lerner & A. C. Petersen (Red.), *The encyclopedia of adolescence* (s. 746-758). Garland Publishing.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bergin, C. & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational psychology reviews*, 21(2), 141-170. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>
- Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics Politics, Democracy*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra: Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal Akademisk.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Harvard University press.
- Cramp, A. (2008). Knowing me knowing you: building valuable relationships outside the classroom, *Education 3–13*, 36(2), 171-182. <https://doi.org/10.1080/03004270701577305>
- Cunha, F. & Heckman, J. (2007). The Technology of Skill Formation, *American Economic Review*, 97(2), 31-47. <https://doi.org/10.1257/aer.97.2.31>

- Dahl, U. (2021, 09. mai). Samarbeid om og med elever som sliter med utagerende eller tilbaketrekkende atferd i skolen. *Utdanningsnytt*.
<https://www.utdanningsnytt.no/angst-fagartikkel-psykisk-helse/samarbeid-om-og-med-elever-som-sliter-med-utagerende-eller-tilbaketrekkende-atferd-i-skolen/219871>
- Dale, E. L. (1991). *Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet: om den estetiske oppdragelse i det moderne samfunn*. Gyldendal.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2 utg.). Universitetsforlaget.
- Dalland, C. P. & Knutsen, P. G. (2020). *Gode foreldrerelasjoner: Skole-hjem-samarbeid i grunnskolen*. Fagbokforlaget.
- Damsgaard, H. L. (2003). *Med åpne øyne: Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3804_2
- Demo, H., Nes, K., Somby, H. M., Frizzarin, A. & Zovo, S. D. (2021). In and out of class – what is the meaning for inclusive schools? Teacher's opinions on the push-and pull-out in Italy and Norway. *International Journal of Inclusive Education*.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1904017>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2016).
- Doll, B., Brehm, K. & Zucker, S. (2014). *Resilient classrooms: Creating healthy environments for learning* (2. utg.). The Guilford Press.
- Drugli, M. B. (2008). *Atferdsvansker hos barn*. Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm.
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2016, 25. april). Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole. *Utdanningsdirektoratet*. <https://www.udir.no/kvalitet-og->

[kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/](#)

- Duesund, L. & Ødegård, M. (2018). Students' perception of reactions towards disruptive behaviour in Norwegian and American schools. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 23(4), 410-423. <https://doi.org/10.1080/13632752.2018.1469847>
- Dweck, C. S. (2007). *Mental vekst. Et positivt tankemønster – den nye psykologien for å lykkes*. Damm.
- Eines, T. F., Rosvoll, Å., & Brattøy, S. C. S. (2019). Hyppig bruk av sosiale medier kan gi ungdom psykiske utfordringer. *Sykepleien*, 107(79774). <https://doi.org/10.4220/Sykepleiens.2019.79774>
- Fallmyr, Ø. (2017). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen: en emosjonsfokusert tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Faskunger, J., Szczepanski, A. & Åkerblom, P. (2018). *Teaching with the Sky as a Ceiling: A review of research about the significance of outdoor teaching for children's learning in compulsory school* (Skrifter från Forum för ämnesdidaktik, Linköpings universitet). Linköping University Electronic Press.
- Fekjær, H. O. (2016). *Rus. Bruk, motiver, skader, behandling, forebygging, historikk* (4.utg). Gyldendal Akademisk.
- Fiskum, T. A. (2017). Muligheter og utfordringer med uteskole på barnetrinnet. I K. Lyngsnes & M. Rismark (Red.), *Didaktisk praksis 1-7. Trinn* (s. 197-208). Gyldendal Akademisk.
- Fiskum, T. A. & Jacobsen, K. (2012). Relation between the school environment and children's behaviour. *The Open Educational Journal*, 7(5), 39-51. <https://doi.org/10.2174/1874920801205010039>
- Fjell, K. & Olaussen, B. S. (2012). Utvikling av lærer-elev-relasjoner i klasserommet: læreroppfatning sammenlignet med en teoribasert analyse. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 6(2), 9-31.

- Forskningsetikkloven. (2017). *Lov om organisering av forskningsetisk* (LOV-2006-06-30-56). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-04-28-23>
- Gallagher, K. C. & Mayer, K. (2006). Teacher-child relationship at the forefront of effective practice. *Young Children*, 61(6), 44-49.
- Grimsæth, G. (2016). Gården som en av skolens dannelsings- og læringsarenaer. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 10(1), 23–41.
- Grimsæth, G. (2017). Lærerens kroppsspråk i pedagogisk handling. Høgskulen på Vestlandet, campus Bergen. Upublisert.
- Grimsæth, G., Foldnes, V. & Irgan, T. (2018a). Atferdsutfordringer og det uforutsette. *Spesialpedagogikk*, 5(18), 13-19.
- Grimsæth, G., Foldnes, V. S. & Irgan, T. (2018b). Pedagogisk handlingskompetanse i møte med utfordrende atferd. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(4), 312-324. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-04-03>
- Grimsæth, G. & Hallås, O. (2019). *Undervisningspraksis: profesjonalitet i skolen* (2.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Grimsæth, G. & Irgan, T. (2016). Og bakom står læreren: Lærerkompetanse i møte med samspills- og atferdsvansker. *Bedre skole*, (3). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/og-bakom-star-lareren-larerkompetanse-i-mote-med-samspills--og--atferdsvansker/>
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Universitetsforlaget.
- Grønningsæter, I., Hallås, O., Kristiansen, T. & Nævdal, F. (2007). Fysisk aktivitet hos 11-12 åringer i skulen. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 127(22), 2927-2929.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>

- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Haug, P. (2017). Å møte mangfoldet i opplæringa. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon* (s. 9-30). Samlaget.
- Hind, K., Larkin, R. & Dunn, A. K. (2018). Assessing Teacher Opinion on the Inclusion of Children with Social, Emotional and Behavioural Difficulties into Mainstream School Classes, *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(4), 424-437. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1460462>
- Holland, H. (2013). *Varig atferdsendring hos barn – krever varig atferdsendring hos voksne*. Gyldendal Akademisk.
- Honneth, A. (2005). *Behovet for anerkendelse*. Hans Reitzel Forlag.
- Howes, C. & Hamilton, C. E. (1992). Children's relationships with child care teachers: Stability and concordance with parental attachments. *Child Development*, 63(4), 867–878. <https://doi.org/10.2307/1131239>
- Hughes, J. N., Cavell, T. A. & Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of quality of the student-teacher relationship. *Journal of School Psychology*, 39(4), 289-301. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00074-7](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00074-7)
- Høgskulen på Vestlandet. (u.å.). *MGBSP550 Spesialpedagogikk 2, emne 2 – Masteroppgave*. <https://www.hvl.no/studier/studieprogram/emne/37/mgbsp550?fbclid=IwAR1Hb34qrZnaI82DRIVkKApchUhlThd-vVpbzJf3QAd7Cu7HAvDWdVTaeEk>
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A. & Narvhus, E. K. (2019). *PISA 2018. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Universitetsforlaget.
- Kinge, E. C. (2016). *Barnesamtaler. Det anerkjennende samværet og samtalens betydning for barn med samspillsvansker* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kinge, E. C. (2020). *Utfordrende atferd i skolen*. Universitetsforlaget.

- Kjølleberg, E., Kårstad, G. & Schaubert, V. (2017, 19. august). Jeg var lærernes verste mareritt. *NRK*. https://www.nrk.no/dokumentar/xl/laererens-verste-mareritt-1.13592478?fbclid=IwAR364m9PCxp54o9J16_NcuS51jI7448xKnX6v82tJ1kQcTCvSuBEPWwZZ10
- Knutsen, H. & Ørvig, A. (2006). *Scenepresentasjon*. Høyskoleforlaget.
- Kremer, K. P., Flower, A., Huang, J. & Vaughna, M. G. (2016). Behavior problems and children's academic achievement: A test of growth-curve models with gender and racial differences. *Children and Youth Services Review*, 67, 95-104. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.06.003>
- Krumsvik, R. J. (2019a). Kvalitative metodar i lærarutdanninga. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 151-189). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2019b). Validitet i kvalitativ forskning. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 191-204). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. & Jones, L. Ø. (2019). Kva er kvalitativ forskning i lærarutdanninga? I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 13-41). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-forgrunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Ø. (2012). Transaksjonsmodellen. I Ø. Kvello (Red.), *Oppvekstmiljø og sosialisering* (s. 62-84). Gyldendal Akademisk.
- Kårstad, G. & Kjølleberg, E. (2017, 19. august). #dusåmeg [TV-serie]. NRK. <https://tv.nrk.no/serie/dusaameg>
- Lewis, M. (2003). The development of self-consciousness. I J. Roessler & N. Eilan (Red.), *Agency and Self-Awareness: Issues in Philosophy and Psychology*. Clarendon Press.

- Luckner, A. E. & Pianta, R. C. (2011). Teacher-student interactions in fifth grade classrooms: Relation with children's peer behaviour. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 257–266. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.02.010>
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2017). Læringsmiljø i en skole for alle. I K. Lyngsnes & M. Rismark (Red.), *Didaktisk praksis 1-7. trinn* (s. 133- 144). Gyldendal Akademisk.
- Løw, O. (2021). *Pædagogisk vejledning. Facilitering af læring i pædagogiske kontekster* (3.utg.). Akademisk Forlag.
- Malkenes, S. (2014). *Bak fasaden i Osloskolen*. Res Publica.
- Mausestaden, S. & Kostøl, A. (2010). Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 94(3), 231-243. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-03-05>
- McGrath, K. F. & Bergen, P. V. (2019). Attributions and Emotional Competence: Why Some Teachers Experience Close Relationships with Disruptive Students (and Others Don't). *Teachers and Teaching*, 25(3), 334–357. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1569511>
- McNeely, C., Nonnemaker, J. & Blum, R. (2002). Promoting school connectedness: evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *The Journal of school health*, 72(4), 138-146. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2002.tb06533.x>
- Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>
- Meld. St. 34 (2020-2021). *Sammen mot barne-, ungdoms- og gjengkriminalitet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-34-20202021/id2857691/>
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Kroppens fenomenologi*. Pax Forlag A/S.
- Mjøs, M., Lied, S. I. & Flaten, K. (2020). Spesialpedagogikkens rolle – I et utdanningspolitisk perspektiv. I B. I. B. Hvidsten, L. Kuginyte-Arlauskiene & G. Söderlund (Red.),

Tilpasset opplæring og spesialpedagogikk i teori og praksis (s. 11-23).

Fagbokforlaget.

Myers, S. S. & Pianta, R. C. (2008). Developmental Commentary: Individual and Contextual Influences on Student–Teacher Relationships and Children's Early Problem Behaviors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 600-608.

<https://doi.org/10.1080/15374410802148160>

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*.

Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole. Hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?*

Universitetsforlaget.

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

Nordahl, T., Mausehagen, S. & Kostøl, A-K. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer: En kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene*. Rapport nr. 3.

https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/133860/rapp03_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget.

NOU 2009: 18 (2009). *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet.

https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/no/pdfs/nou200920090018000dddpdfs.pdf?fbclid=IwAR1fyyIG7Rb1g-U1_5bX077nyvMfj6SIaUtcocliLpCO01Uy9mn-ramE5Kc

O'Connor, E. E., Dearing, E. & Collins, B. A. (2011). Teacher-Child Relationship and Behavior Problem Trajectories in Elementary School. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120-162. <https://doi.org/10.3102/0002831210365008>

Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2.utg.). Gyldendal Akademisk.

- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse: Praksis, teori og forskning*. Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2015a). Elever med problematferd. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 52, 30-48.
- Ogden, T. (2015b). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. & Hagen, K. A. (2009). What works for whom? Gender differences in intake characteristics and treatment benefit of Multisystemic Therapy. *Journal of Adolescence*, 32(6), 1425-1435. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.06.006>
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rojas, S. (2018, 22. august). Stadig mer aktiv rekruttering inn i gjeng miljøene: - På et eller annet tidspunkt må det også slå inn et selvstendig ansvar. *TV2*.
<https://www.tv2.no/a/9937782/>
- Roland, P. (2013). Hvordan kan vi forstå Anitas frustrasjoner i relasjon til barn og voksne? I H. Fandrem & O. L. Fuglestad (Red.), *Barn i utfordringer: Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid* (s. 81-93). Fagbokforlaget.
- Roland, P. (2021). *Den autoritative voksenrollen i barnehage og skole: relasjonskvalitet, utfordrende atferd, mobbing og sosial emosjonell læring*. Cappelen Damm Akademisk
- Rutter, M. (2000). *Den livslange utvikling: Forandring og kontinuitet* (2. utg.). Hans Reitzels Forlag.
- Ryen, A. (2001). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget.
- Schibbye, A-L. L. (2009). *Relasjoner: Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2. utg.). Universitetsforlaget.

- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Aschehoug.
- Skogen, J. C. & Torvik, F. A. (2013). Atferdsforstyrrelse blant barn og unge i Norge: Beregnet forekomst og bruk av hjelpetiltak. *Folkehelseinstituttet*.
<https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2013/rapport-20134-pdf.pdf>
- Sollesnes, T. (2018). *Vellykket arbeid med vanskelig atferd*. Cappelen Damm Akademisk.
- Southam-Gerow, M. A. (2013). *Emotion regulation in children and adolescents: a practitioner`s guide*. Guildford Press.
- Spurkeland, J. (2020). *Relasjonskompetanse: Resultater gjennom samhandling* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Stigsdotter, U. K. (2004). A garden at your workplace may reduce stress. I A. Dilani (Red.), *Design & health III. Health promotion through environment design* (s. 147-157). International Academy for Design and Health.
- Sørli, M-A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen: en forskningsbasert kunnskapsstats*. Praxis Forlag.
- Sørli, M-A. & Ogden, T. (2014). Mindre problematferd i grunnskolen? Lærervurderinger i et 10-års perspektiv. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(3), 190-202.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-03-05>
- Sørøy, A. (2021, 06. Oktober). *Incel i Norge: - Denne «tar seg sammen» - kulturen er helt vill*. Psykologisk. https://psykologisk.no/2021/08/incels-i-norge-denne-ta-seg-sammen-kulturen-er-helt-vill/?fbclid=IwAR3wUKO3T0X1vqxMFOOHxcEcqtbzLM-HBcKHn4VRBfVDMj8_ftlnW04Lk9U
- Tangen, R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. I E. Befring og R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5.utg.) (s. 17-30). Cappelen Akademisk forlag.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.

- Tjeldvoll, A. (2018). Pedagogikk. I *store norske leksikon*. Hentet 23. februar 2022 fra <https://snl.no/pedagogikk?fbclid=IwAR1HdFxFTTDIaqJH46t6FJ9HOZEFnALMMLC9T2Ne2hydtNfMplo9FDFIGIc>
- Tjora, A. H. (2020). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3 utg.). Gyldendal.
- Trudeau, F. & Shepard, R. J. (2008). Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5(10), <https://doi.org/10.1186/1479-5868-5-10>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Klasseledelse*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/#a154036>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Samarbeid mellom hjem og skole*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Elevundersøkelsen*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/?fbclid=IwAR3STCTezHcVQznocLgjogkEjn-QWqanfNpKzACm-PbRU9USzx-bArrkHxs>
- Yassine, J., Tipton-Fisler, L. A. & Katic, B. (2020). Building student-teacher relationships and improving behaviour-management for classroom teachers. *Support for Learning*, 35(3), 381-407. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12317>
- Zachrisson, H. D. & Dearing, E. (2016). Barnehage og atferdsvansker: myter om risiko og muligheter for forebygging. <https://tidliginnsats.forebygging.no/Artikler--Kronikker/Barnehage-og-atferdsvansker-myter-om-risiko-og-muligheter-for-forebygging/>
- Øen, K. (2021, 11. Desember). Inkluderende praksis i møte med utfordrende atferd. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/atferdsproblemer-bedre-skole-corona/inkluderende-praksis-i-mote-med-utfordrende-atferd/304134?fbclid=IwAR0B6rwVjp7OmJyRy5r6chQEazpHdsesNPofVJh5fLkxijgaX82CAF1Ds7Q>

Aadland, E. (2011). *Og eg ser på deg: Vitenskapsteori i helse- og sosialfag*. (3.utg.).
Universitetsforlaget.

10.0 Vedlegg

Vedlegg 1

Intervjuguide- Malin Irgens og Emilie Rotihaug

Tusen takk for at du ønsker å stille til intervju.

Vi er to studenter som skriver masteroppgave i spesialpedagogikk på Høgskulen på Vestlandet i Bergen. Formålet med intervjuet vårt er å få mer kunnskap om hvordan man som lærer kan bygge gode relasjoner til elever med utfordrende atferd.

Intervjuet vil bli tatt opp på lydfil, hvis dette er i orden for deg. Lydfilen vil bli lagret fram til transkriberingen er ferdig, og deretter bli slettet. Det skriftlige dokumentet/transkribering vil bli lagret i tråd med gjeldende regelverk og så bli slettet ved innleveringsdato. Vi tar det fulle ansvaret med å anonymisere alt som eventuelt kan vises tilbake til deg eller skolen.

Intervjuet har en beregnet tidsbruk på 45 minutter.

= oppfølgingsspørsmål

Bakgrunnsinformasjon:

1. Kjønn:
2. Alder:
3. Utdanning:
4. Videreutdanning:
 - Hvis ja, hva slags og hvorfor?
 - Hvor mange studiepoeng?
5. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
 - hvor mange skoler har du jobbet på?

Utfordrende atferd:

1. Hva mener du kjennetegner elever med utfordrende atferdsproblemer?
2. Hvordan synes du omfanget av utfordrende atferdsproblem er i skolen?
 - Synes du omfanget av utfordrende atferdsproblem er økende?
 - Hvis ja, hva tror du årsaken til dette?
3. Hva er det vanskeligste atferdsproblemet å håndtere?
 - hvorfor er dette atferdsproblemet vanskelig å håndtere?
 - Er det spesielle situasjoner eller steder som kan trigge utfordrende atferd?
4. Hva tror du årsaken er for at eleven utviser utfordrende atferdsproblem?

Relasjonsbygging:

1. Hva mener du kjennetegner en god relasjon mellom lærer-elev?
2. Hvordan arbeider du med å skape relasjoner til elever med utfordrende atferdsproblem?
3. Hva kan eventuelt være utfordrende i relasjonsbyggingen?
4. Hvilke metoder eller tiltak bruker du i arbeidet med å bygge relasjoner?
 - Kan du gi noen eksempler der du har tatt i bruk tiltak/metoder?

1/2

- Hvilke tiltak/metoder fungerer og hvilke fungerte ikke?
5. Hvordan kan man som lærer utvikle gode relasjoner elevene imellom?

Lærerrollen:

1. Hvordan er du i møte med elever som har utfordrende atferdsproblem?
2. Hvordan mener du en lærer bør være for å lykkes med elever med utfordrende atferdsproblem?
3. Hvordan kan man jobbe for å bli en slik lærer?
4. Er det noe man som lærer ikke bør gjøre når man arbeider med elever som har utfordrende atferdsproblem?

Skolen og samarbeidspartnere:

1. Hvordan arbeider skolen som helhet med å forhindre utfordrende atferd?
2. Hvilke tiltak har skolen mot utfordrende atferd?
3. Hvordan samarbeider skolen med foreldre?
4. Hvordan samarbeider skolen med PPT eller andre tjenester?

Forebygging/reduisering:

1. Hvilke ytre faktorer mener du kan ha betydning for å forebygge/reduisere utfordrende atferd? Eksempel: Skolens samarbeidspartnere, antall elever osv.
2. Hvis du skal trekke ut tre ting som du mener er viktigst når det gjelder arbeidet med lærer-elev-relasjon, hva ville det vært?

Avslutningsspørsmål:

1. Er det noe mer du ønsker å tilføye?

Tusen takk for at du stilte opp!

Vedlegg 2

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Utfordrende atferd i et relasjonelt perspektiv

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å bidra til kunnskap om hvordan lærere kan arbeide med å bygge relasjoner til elever med utfordrende atferdsproblemer. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Våre navn er Emilie Rotihaug og Malin Irgens. Vi studerer grunnskolelærer 1-7 ved Høgskolen i Bergen. Vi holder for tiden på med masterprosjekt i spesialpedagogikk. Problemstillingen vår er: Hvordan arbeider et utvalg lærere pedagogisk/spesialpedagogisk med å bygge relasjoner til elever med utfordrende atferd. Vi ønsker å fokusere på elever med utagerende atferd. Det er ofte de utagerende elevene som utfordrer lærere i størst grad.

Vi har i forkant av dette masterprosjektet gjennomført ulike litteratursøk som viser til at det finnes massiv forskning som viser at lærer-elev-relasjonen har betydning for å forebygge og dempe utagerende atferd. Det kan derimot se ut som det finnes lite forskning på hvordan lærere kan skape denne gode relasjonen. På bakgrunn av dette ønsker vi å bidra til økt kunnskap om hvordan lærere kan bygge gode relasjoner til elever med utagerende atferd.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i vårt forskningsprosjekt innebærer det at du deltar i et intervju. Det vil ta deg rundt 45 minutter. Spørsmålene vi vil spørre deg om vil handle om dine erfaringer og meninger rundt relasjonsbygging med utagerende elever. Vi ønsker å ta lydopptak under intervjuet.

Det er frivillig å delta

Som informant har du selv rett til å bestemme over din deltakelse i intervjuet. Du kan på ethvert tidspunkt trekke deg fra intervjuet uten å oppgi grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern-hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi vil behandle informasjonen konfidensielt og vi vil ikke ta i bruk opplysninger som kan føre til at du som intervjues eller arbeidsplassen din kan identifiseres. Det vil bli brukt fiktive navn i oppgaven. Ingen andre enn oss og veileder vil ha tilgang til lydopptaket. Vi kommer til å transkribere det som blir sagt på lydopptaket, og lydopptaket vil deretter bli slettet. Intervjuet vil bli oppbevart i en passordbeskyttet mappe.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i mai 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD-Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til dette forskningsprosjektet. Ta kontakt med:

Behandlingsansvarlig institusjon:

Emilie Rotihaug: tlf: 95754146, mail: Emilie_buffy@hotmail.com

Malin Irgens: tlf: 95760530, mail: Malin-97-1@hotmail.com

Eventuelt kan du ta kontakt med vår veileder Gerd Grimsæth, mail: Gerd.grimsaeth@hvl.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

På forhånd takk!

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Gerd Grimsæth

Student

Malin Irgens og Emilie Rotihaug.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har lest, forstått og samtykker til å delta i intervju.

Sted:

Dato:

Prosjektdeltakers signatur

Vedlegg 3

21.02.2022, 10:12

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

453141

Prosjektittel

Utfordrende atferd i et relasjonelt perspektiv

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Gerd Grimsæth, Gerd.grimsaeth@hvl.no, tlf: 95043955

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Malin Irgens og Emilie Rotihaug , Malin-97-1@hotmail.com,

Emilie_buffy@hotmail.com, tlf: 95760530

Prosjektperiode

24.08.2021 - 15.05.2022

Vurdering (1)

01.10.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 01.10.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

1/3

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2022.

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.

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/6131cd5a-a446-4a91-b4f0-a04a0b5daeb6>

21.02.2022, 10:12

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

PERSONVERNPRINSIPPER

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

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter:

innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-utmeldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/6131cd5a-a446-4a91-b4f0-a04a0b5daeb6>