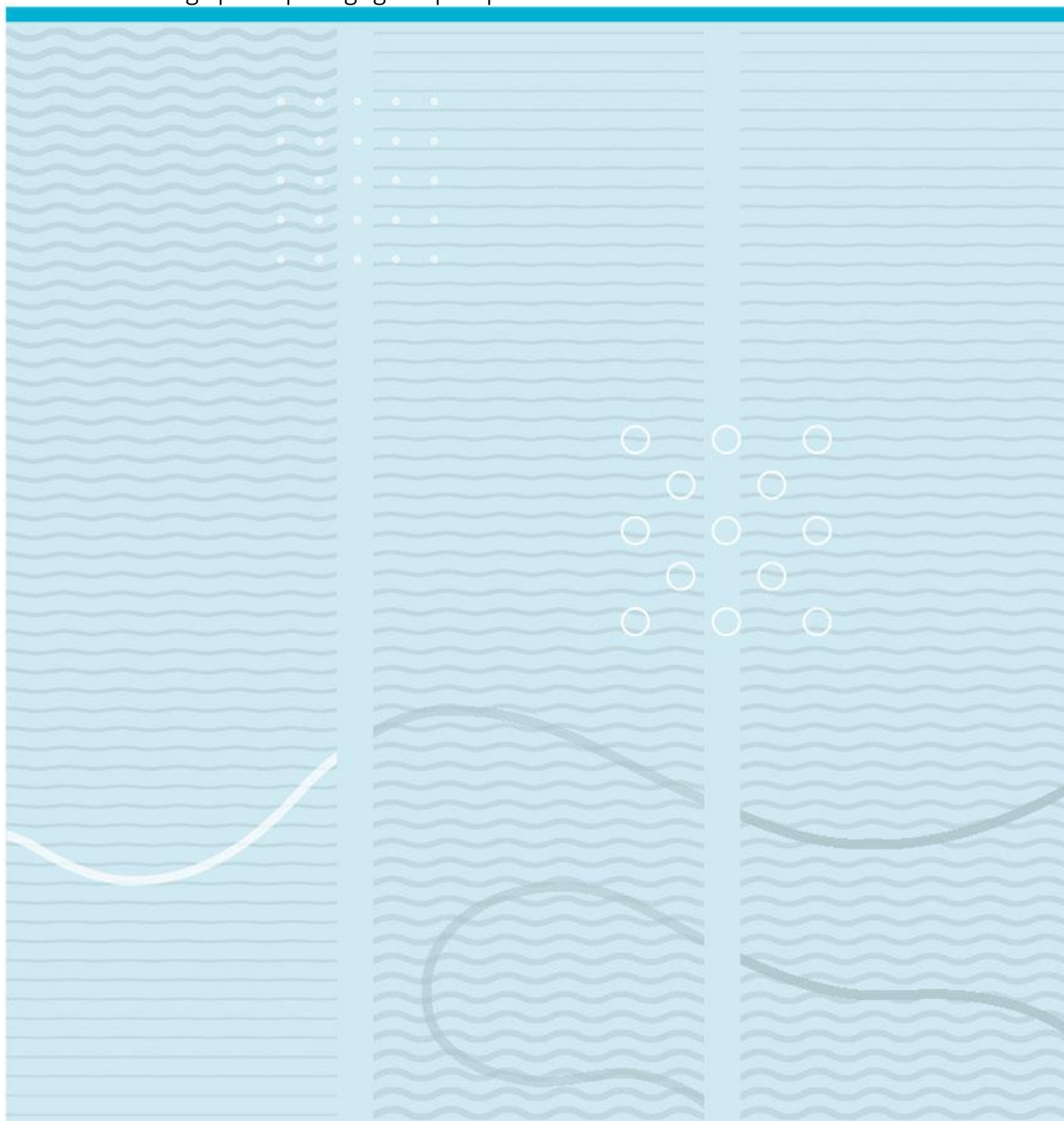


Frida Riksfjord Nordli

# Betydningen av en god relasjon til lærer for elever med atferdsvansker

Fra lærerens og spesialpedagogens perspektiv





Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Frida Riksfjord Nordli

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

# Sammendrag

Atferdsvansker er, ved siden av lærevansker, en av de største utfordringene i dagens skole (Ogden, 2022). Kunnskap om atferdsvansker, samt hvordan lærere kan håndtere disse elevene på en god måte er derfor avgjørende. Skolen viser seg nemlig å være en viktig faktor i elevers utvikling (Befring, 2019). Dalland og Knutsen (2020) belyser videre hvordan det viktigste tiltaket en lærer kan gjøre for å fremme en positiv utvikling hos elevene, er å knytte gode relasjoner til dem. Forskning viser også at betydningen av en god relasjon til lærer er av særlig stor betydning hos elever med atferdsvansker (Burchinal et al., 2002; Drugli, 2012; Sunde, 2019). Oppgaven har med dette som bakgrunn følgende problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål: *«Hvordan kan en god relasjon til lærer være en beskyttelsesfaktor for elever med atferdsvansker?»*

- 1) Hvordan kan lærere arbeide for å knytte gode relasjoner til elever med atferdsvansker, samt møte og håndtere disse elevene på en god måte?
- 2) Hvilke positive følger gir en god relasjon til lærer, for elever med atferdsvansker?

I det teoretiske rammeverket presenteres Sameroff (2009)s transaksjonsmodell, samt risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer for å forstå hvorfor og hvordan enkelte elever utvikler atferdsvansker. Videre legges det frem lærerens rolle i å håndtere elever med atferdsvansker på en god måte, samt hvordan knytte gode relasjoner til dem.

For å undersøke dette nærmere er det gjennomført en kvalitativ studie, med intervju av 4 informanter. Her ble informantenes tanker, erfaringer og opplevelser av gitt tema samlet inn. Funnene ble drøftet i lys av det teoretiske rammeverket jeg har lagt frem. Til slutt presenteres de mest sentrale funnene som en avslutning. Funnene viser til hvordan lærere kan håndtere og knytte gode relasjoner til elever med atferdsvansker ved å vise interesse, omsorg og forståelse for årsak bak atferden. Undersøkelsen viser også til flere positive ringvirkninger av en god lærer-elev-relasjon for elever med atferdsvansker. Det kommer frem at en god relasjon til lærer reduserer negativ atferd hos elever, som igjen har positive ringvirkninger på elevens psykiske helse, trivsel på skolen, samt faglig og sosial mestring. Med dette som bakgrunn kan det tenkes at lærerens relasjon til elever med atferdsvansker kan være en avgjørende faktor i deres utvikling, og derav kan være en beskyttelsesfaktor for elevers videre utvikling og livsmestring.

# Forord

Først og fremst vil jeg takke samboeren min, Johan. En mer tålmodig og støttende sjel skal man lete lenge etter. Det å studere siste året på masterstudiet parallelt med mamma permisjon med baby, samt ha en aktiv 2-åring, er ingen dans på roser. Uten samboeren min sin støtte, tålmodighet og innsats i hjemmet og med barna det siste halve året hadde dette aldri vært gjennomførbart. Det å skrive denne masteroppgaven har til tider vært utrolig krevende med våkenetter, amming og en baby som sover lite på dagtid. Likevel har arbeidet også vært meget spennende, gøy og inspirerende. Jeg har lært masse, og er om ikke enda mer interessert og brennende opptatt av relasjonens betydning i dag, som da jeg bestemte meg for å skrive denne oppgaven for flere år siden. Arbeidet med denne masteroppgaven, og all kunnskap jeg har tilegnet meg kommer jeg til å ta med meg videre resten av livet, både i arbeidslivet og privat.

Videre ønsker jeg å takke min veileder Karine Bakken. Takk for gode samtaler og konstruktive tilbakemeldinger, både på dagtid og sene kvelder. Jeg ønsker også å rette en stor takk til informantene som var villige til å stille til intervju. Takk for at dere ønsket å dele deres tanker, erfaringer og kunnskap med meg. Uten dere kunne jeg heller aldri fått gjennomført og ferdigstilt denne oppgaven. Sist, men ikke minst, ønsker jeg også å takke min kjære mamma, Irene, som har passet datteren min, noen dager nå på tampen av skriveprosessen, slik at jeg kunne ferdigstille denne masteroppgaven.

Takk til alle øvrige som har bidratt med inspirerende ord og gode lykkeønskninger til meg i forbindelse med denne masteroppgaven.

Frida Riksfjord Nordli

Porsgrunn, 30.05.2022

# Innholdsfortegnelse

<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>2</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>3</b>
<b>INNHOLDSFORTEGNELSE</b> .....	<b>4</b>
<b>1 INNLEDNING</b> .....	<b>6</b>
1.1 PROBLEMSTILLING.....	8
1.2 REDEGJØRELSE FOR VALG AV TEMA.....	8
1.3 AVGRENSNING .....	8
1.4 OPPGAVENS STRUKTUR .....	9
<b>2 TEORETISK RAMMEVERK OG AKTUELL FORSKNING</b> .....	<b>10</b>
2.1 ATFERDSVANSKER .....	10
2.1.1 Forekomst .....	12
2.1.2 Årsaker til atferdsvansker.....	13
2.1.2.1 Transaksjonsmodellen .....	14
2.1.2.2 Individuelle faktorer og miljøfaktorer .....	14
2.1.2.3 Risiko- og beskyttelsesfaktorer.....	15
2.2 LÆRERENS ROLLE .....	20
2.2.1 Psykososialt miljø.....	22
2.2.2 Relasjonspedagogikk .....	24
2.2.3 Samarbeid med elevens hjem.....	26
2.2.4 Tilpasset opplæring og retten til spesialundervisning .....	27
<b>3 METODE</b> .....	<b>28</b>
3.1 FORSKNINGSDESIGN .....	28
3.2 VALG AV METODE .....	29
3.3 INTERVJU .....	30
3.4 UTVALG .....	31
3.5 FORSKNINGSETIKK .....	33
3.6 VALIDITET.....	35
3.7 RELIABILITET .....	37
<b>4 ANALYSE</b> .....	<b>39</b>
4.1 ANALYSEMETODE.....	39
4.2 ANALYSETABELL.....	41
4.3 PRESENTASJON AV FUNN.....	42
4.3.1 Atferdsvansker.....	42
4.3.1.1 Forekomst.....	42

4.3.1.2 Krevende? .....	43
4.3.1.3 Hvilke atferdsvansker .....	43
4.3.1.4 Atferdsvansker og faglige prestasjoner .....	44
4.3.1.5 Risiko- og beskyttelsesfaktorer for utvikling av atferdsvansker .....	45
<b>4.3.2 Lærers rolle .....</b>	<b>48</b>
4.3.2.1 Lærers relasjonsbygging og håndtering av elever med atferdsvansker .....	49
4.3.2.2 Skole-hjem samarbeid .....	51
4.3.2.3 Informantenes opplevelse av relasjonens betydning for elever med atferdsvansker .....	52
<b>4.3.3 Psykososialt miljø.....</b>	<b>53</b>
4.3.3.1 Atferdsvansker og psykisk helse .....	53
4.3.3.2 Arbeid med å fremme psykisk helse i skolen .....	53
<b>5 DRØFTING .....</b>	<b>54</b>
5.1 ATFERDSVANSKER .....	55
5.1.1 Forekomst .....	55
5.1.2 Årsaker til atferdsvansker.....	57
5.2 LÆRERENS ROLLE .....	59
5.2.1 Lærernes arbeid med å knytte gode relasjoner.....	61
5.2.2 Lærers håndtering av elever med atferdsvansker .....	63
5.3 PSYKOSOSIALT MILJØ .....	66
<b>6 AVSLUTNING OG PRESENTASJON AV SENTRALE FUNN.....</b>	<b>70</b>
<b>7 LITTERATURLISTE .....</b>	<b>74</b>
<b>8 VEDLEGG .....</b>	<b>77</b>
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE ANSATT PEDAGOGISK PSYKOLOGISK TJENESTE .....	77
VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE LÆRERE .....	81
VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING .....	85
VEDLEGG 4: SVAR PÅ SØKNAD FRA NSD .....	90

# 1 Innledning

De aller fleste elever vil mest sannsynlig i enkelte situasjoner eller i en viss periode i oppveksten trosse sosiale normer og regler, og utvise vanskelig atferd. Spesielt hos yngre elever er det ikke uvanlig med noe urolig eller aggressiv atferd i perioder (Hesselberg & Tetzchner, 2016). Det at elever viser vanskelig eller negativ atferd er derfor i de fleste tilfeller ikke bekymringsfullt, men en naturlig del av barns lærings- og utviklingsprosess (Nordahl et al., 2005). Det kan derfor være krevende å skille hva som er reelle atferdsvansker og hva som er vanskelig, men normal atferd. Det er først når barnets atferd skiller seg fra hva som er normalt for aldersgruppen med tanke på nivå, varighet, alvorlighetsgrad og om atferden fører til at eleven strever med å fungere i en gruppe eller sosialt, at man kan definere det som atferdsvansker (Drugli, 2013). Hvis den vanskelige atferden utvikler seg over tid, begrenser barnets videre utvikling og læring eller er til klar ulempe eller plage for andre, bør atferden tas på alvor (Nordahl et al., 2005).

Elever med atferdsvansker er ikke et ukjent fenomen i norske skoler. Drugli (2013) beskriver hvordan elever med atferdsvansker utgjør en stor andel av de barna som henvises til ulike instanser innenfor hjelpeapparatet hvert år. I for eksempel barnepsykiatrien gjelder mellom en tredjedel og halvparten av alle henvisninger elever med atferdsvansker. Ogden (2022) belyser også hvordan atferdsvansker, ved siden av lærevansker, er den største utfordringen i dagens skole.

Folkehelseinstituttet viser til at forekomsten av atferdsvansker hos elever er et sted mellom 3-5% (Reneflot et al., 2018). Nordahl (2017) beregnet at cirka 6,6% av alle gutter hadde atferdsvansker, mens 2,1% av alle jenter hadde det samme. Med andre ord vil de aller fleste som jobber med elever i skole, pedagogisk-psykologisk tjeneste, barnevern eller lignende støte på elever med atferdsvansker før eller siden. Skogen og Torvik (2013) påpeker hvordan de aller fleste elever som tidvis utviser vanskelig atferd utvikler seg normalt. Hos enkelte elever som strever med atferdsvansker, kan vanskene imidlertid medføre såpass stor lidelse eller nedsatt funksjonsevne at det kan betegnes som en psykisk vanske (Skogen & Torvik, 2013).

Når det kommer til atferdsvansker definerer Sollesnes (2018, s. 35) dette slik:

«Vanskelig atferd hos barn er en type atferd som omgivelsene finner det vanskelig å forholde seg til, og som uttrykker en vanske det aktuelle barnet trenger hjelp med». Drugli (2013) bekrefter hvordan barn med atferdsvansker trenger reguleringsstøtte og veiledning for å kunne endre den negative atferden.



Kunnskap om atferdsvansker, og hvordan man som lærer kan møte og håndtere elever med atferdsvansker på en god måte, kan derfor sies å være svært avgjørende. Skolen viser seg nemlig å være en viktig faktor i elevers utviklingsprosess (Befring, 2019). Dette innebærer at skolen enten kan bidra til at elevers atferdsvansker øker, blir mer fremtredende eller at skolen møter elever på en slik måte at det kan bidra til å redusere elevenes vansker (Drugli, 2013). Lærerens rolle i møte med elever med atferdsvansker vil derfor være essensiell. Dalland og Knutsen (2020) beskriver at det viktigste tiltaket en lærer kan gjøre for å fremme god læring og en positiv utvikling hos elevene, er å knytte gode relasjoner til dem. Forskningen viser nemlig at elever som har et godt forhold til lærer trives bedre på skolen, har høyere motivasjon og ikke minst at den gode relasjonen til lærer har stor påvirkning på elevens læringsutbytte (Drugli, 2012). Spurkeland (2011) belyser også at en god relasjon til lærer viser seg å være svært avgjørende for læring og sosial mestring for elever i skolen. Det beskrives videre hvordan lærer er og blir den viktigste enkeltfaktoren i skolen, og en god lærer-elev-relasjon kan derfor anses som selve bærebjelken i elevenes utviklingsprosess (Spurkeland, 2011)

Drugli (2012) belyser hvordan det kan være spesielt vanskelig for lærere å knytte og opprettholde gode relasjoner til de elevene som kanskje trenger det mest, elever med atferdsvansker. Burchinal et al. (2002) poengterer nettopp dette at betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev, er desidert størst hos elever som av ulike grunner er risikoutsatt for å utvikle vansker, deriblant atferdsvansker. For elever med atferdsvansker viser det seg altså at en nær og god relasjon til lærer kan være en betydningsfull og grunnleggende beskyttelsesfaktor (Burchinal et al., 2002). Sunde (2019) belyser også hvordan god kvalitet på lærer-elev-relasjonen betyr spesielt mye for elever med særskilte utfordringer, som for eksempel atferdsvansker.

Ogden (2022) belyser viktigheten av gode relasjoner i skolen, og hvordan dette kan påvirke elever med atferdsvansker på en positiv måte. Det viser seg nemlig at elever oppfører seg mer slik det forventes av dem, samt at deres negative atferdsuttrykk reduseres, sammen med lærere dem liker (Ogden, 2022). Man kan derfor anta at hvordan lærere møter og håndterer elever med atferdsvansker, samt den relasjonen læreren har til dem, kan være av stor betydning for eleven på svært mange plan. Med dette som bakgrunn ønsker jeg derfor å nærmere undersøke relasjonens betydning for nettopp elever med atferdsvansker.

## 1.1 Problemstilling

Problemstilling:

*«Hvordan kan en god relasjon til lærer være en beskyttelsesfaktor for elever med atferdsvansker?»*

Forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan kan lærere arbeide for å knytte gode relasjoner til elever med atferdsvansker, samt møte og håndtere disse elevene på en god måte?
- 2) Hvilke positive følger gir en god relasjon til lærer, for elever med atferdsvansker?

## 1.2 Redegjørelse for valg av tema

Så lenge jeg kan huske har jeg ønsket å arbeide med barn. Da jeg var ferdig med videregående skole søkte jeg meg inn på barnehagelærerutdanningen, og jeg fant pedagogikkfaget svært spennende og lærerikt. Allerede første året i utdanningen fattet jeg stor interesse for pedagogens relasjonskompetanse og evne til å se barn som et subjekt. Man tenker kanskje at dette er en selvfølge i arbeid med barn, men mine erfaringer og observasjoner viser dessverre at det ikke alltid er det. I mine praksisperioder ute i barnehagene fikk jeg erfare det å danne relasjoner til barn, samt observere barnehagelærernes relasjoner til barna på avdelingen. Jeg fikk observere mange gode relasjoner, men også dårlige relasjoner. Jeg observerte pedagoger som hadde stor grad av relasjonskompetanse og god evne til relasjonsbygging, samt pedagoger som var mer opptatt av rutiner, orden og det faglige innholdet. Videre i min praksisperiode observerte jeg en enkelt pedagogs møte med et barn med atferdsvansker. Hvordan denne pedagogen møtte, bekreftet og støttet dette barnet har inspirert meg i stor grad. Jeg så tydelig hvor stor betydning deres relasjon hadde for dette barnet. Ønsket om å skrive denne masteroppgaven ligger derfor flere år tilbake. Det å nå kunne levere en ferdigstilt oppgave om relasjonens betydning for elever med atferdsvansker opplever jeg derfor som en stor glede og stolthet.

## 1.3 Avgrensning

Sørli og Nordahl (1998) deler atferdsvansker inn i tre ulike kategorier. Disse kategoriene er lærings- og undervisningshemmende atferd, norm- og regelbrytende atferd samt alvorlige atferdsproblemer. Med oppgavens rammer til grunn har jeg valgt i denne masteroppgaven å

avgrense min undersøkelse til lærings- og undervisningshemmende atferd og norm- og regelbrytende atferd. Jeg har valgt å begrense oppgaven til de to mildeste formene for atferdsvansker, da dette er de atferdsproblematikkene som viser seg som mest problematisk i skolen (Ogden, 2022). Sollesnes (2018) bekrefter hvordan det er den relativt milde formen for atferdsvansker, herunder bråk og uro i klasserommet, avbrytelser, mas og protester, lærerne ser mest av i klasserommet.

Når det i denne masteroppgaven snakkes om elever med atferdsvansker, har jeg valgt å begrense omfanget til elever på barneskole. Dette på bakgrunn av at elevers atferdsvansker, og hvordan man som lærer bør håndtere disse elevene på en god måte, kan variere mye fra barneskole til ungdomsskole (Elvén, 2017; Ogden, 2022).

## **1.4 Oppgavens struktur**

I denne oppgaven vil begrepsavklaringer blir presentert underveis i teksten for å unngå for mange repetisjoner i oppgaven. Innledningsvis presenteres et teoretisk rammeverk og relevant forskning som omhandler atferdsvansker, årsaker til atferdsvansker, samt risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer for utvikling av atferdsvansker. Det presenteres så teori og forskning knyttet til lærerens rolle i arbeid med elever med atferdsvansker, blant annet hvordan fremme et godt psykososialt miljø i klassen. Videre beskrives lærer-elev-relasjonens betydning i dette arbeidet. Deretter legges det frem hvilke positive følger en god lærer-elev-relasjon har for elever med atferdsvansker. Oppgavens forskningsdesign vil så legges frem, hvor det begrunnes hvilke metodiske valg og vurderinger som har blitt gjort underveis i arbeidet med denne masteroppgaven. Herunder fremsettes valg av metode og utvalg av informanter. Forskningsetiske valg blir så presentert og drøftet, samt hvilke vurderinger og hensyn som har blitt tatt for å ivareta oppgavens validitet og reliabilitet. I analysedelen presenteres valg av analysemetode, analysetabell og de empiriske funn som har kommet frem i denne undersøkelsen. Funnene blir deretter drøftet opp mot den aktuelle forskningen og det teoretiske rammeverket som er presentert tidligere i oppgaven. Avslutningsvis vil jeg legge frem de mest sentrale funnene og noen betraktninger som forsøker å besvare min valgte problemstilling, samt forskningsspørsmål. Dette gjøres basert på min tolkning i drøftingen av forskning, teori og funn i denne undersøkelsen.

## 2 Teoretisk rammeverk og aktuell forskning

I denne delen av masteroppgaven vil jeg presentere aktuell forskning og teori, med utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmål. Dette skal ligge til grunn for drøfting av funn senere i oppgaven. Innledningsvis i dette kapitlet vil jeg presentere hva atferdsvansker er, forekomst av atferdsvansker, samt hvorfor og hvordan enkelte barn utvikler atferdsvansker. Dette fremlegges som et teoretisk utgangspunkt for å videre beskrive hvordan læreren kan jobbe for å håndtere disse elevene på en god måte, samt knytte gode relasjoner til dem.

### 2.1 Atferdsvansker

Det finnes svært mange ulike begreper og definisjoner for elevers vanskelige atferd. Når man skal avklare hva atferdsvansker er, dukker det derfor opp utfordringer med tanke på definering og avgrensning (Nordahl et al., 2005). Endrerud (2003) legger frem flere begreper som brukes for vanskelig atferd. Han trekker frem begreper som *sosiale vansker*, *emosjonelle vansker* og *utagerende atferd* som eksempler på begreper for elevers vanskelige atferd. Til felles for disse begrepene mener Endrerud (2003) det legges vekt på at årsaken til vanskene ligger hos eleven selv. De forskjellige begrepene belyser ulike årsaker til vanskene eleven har. Sosiale vansker sier noe om at eleven strever med å håndtere sosiale settinger på en adekvat måte. Emosjonelle vansker forteller oss at eleven strever med å håndtere og uttrykke følelser, som igjen påvirker elevens atferd. Utagerende atferd forteller oss noe om at deres atferd går ut over andre (Endrerud, 2003). Sollesnes (2018) påpeker at disse ulike begrepene antyder at elevens atferd er en vanske og et problem for omgivelsene og de som er rundt eleven. At atferden er et problem også for eleven selv er et viktig poeng som blir vektlagt av Sollesnes (2018). *Problematferd* er et begrep som ifølge Sollesnes (2018) har kommet frem og blitt mer anvendt de senere år. Sollesnes beskriver dette som et mer nøytral ladet ord enn begrepene nevnt ovenfor. Dog kan også dette begrepet oppfattes negativt, da elevens atferd omtales som et problem. Ogden (2022) beskriver problematferd som vedvarende aggressiv eller ødeleggende atferd som gir negative konsekvenser for eleven selv eller andre i deres omgangskrets. Det trekkes også frem at problematferd viser til atferd som bryter med forventninger til sosial atferd, av miljøet eller den kulturen eleven tilhører (Ogden, 2022).

Man kan derfor fastslå at det finnes svært mange ulike begreper og beskrivelser for elevers vanskelige atferd, og at de ulike begrepene ofte brukes om hverandre (Nordahl et al., 2005).

Sollesnes (2018, s. 35) definerer vanskelig 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». Han beskriver videre at vanskelig atferd ofte skyldes at barnet har opplevd noe vanskelig, såkalt konsekvensatferd. Han understreker at all atferd har en årsak, og at barn vil gjøre det som er riktig om det kan (Sollesnes, 2018). Denne definisjonen legger til grunn at det ikke er elevens skyld, eller eleven det er noe galt med, men at eleven strever med noe det trenger hjelp til å håndtere. Sollesnes tanke sett og definisjon rundt elevers vanskelige atferd vil derfor være bærende for det pedagogiske grunnsynet i denne oppgaven. I denne undersøkelsen har jeg derfor valgt å konsekvent benytte meg av begrepet *atferdsvansker*, da dette som nevnt beskriver en vanskelig atferd eleven trenger hjelp til å håndtere (Sollesnes, 2018). Min problemstilling, samt forskerspørsmål bygger sterkt på nettopp dette, hvordan læreren kan håndtere og møte disse elevene på en god måte. Videre i denne oppgaven vil derfor begrepet atferdsvansker brukes om elevers vanskelige atferd.

Det er imidlertid viktig å ta i betraktning, som nevnt innledningsvis, at noe vanskelig atferd er normalt hos elever. Spesielt hos yngre elever er det ikke uvanlig med noe urolig eller aggressiv atferd i perioder. Elever trenger tid til å utvikle evnen til selvregulering (Hesselberg & Tetzchner, 2016). Alle elever vil mest sannsynlig i en viss periode eller en viss situasjon utvise vanskelig atferd, da dette er en naturlig del av barns lærings- og utviklingsprosesser. Det at elever utviser vanskelig eller negativ atferd er derfor i de fleste tilfeller ikke bekymringsfullt (Nordahl et al., 2005). Det kan derfor være krevende å skille hva som er reelle atferdsvansker og hva som er vanskelig, men normal atferd. Det er først når barnets atferd skiller seg fra hva som er normalt for aldersgruppen med tanke på nivå, varighet, alvorlighetsgrad og om atferden fører til at eleven strever med å fungere i en gruppe eller sosialt at man kan definere det som atferdsvansker (Drugli, 2013). Hvis den negative atferden utvikler seg over tid, begrenser barnets videre utvikling og læring eller er til klar ulempe eller plage for andre, bør atferden tas på alvor (Nordahl et al., 2005).

Atferdsvansker har mange ulike former og alvorlighetsgrader, og det finnes mange ulike måter å beskrive og dele inn ulike atferdsvansker på (Hesselberg & Tetzchner, 2016). I denne undersøkelsen har jeg valgt å ta utgangspunkt i Sørli og Nordahl (1998) sin inndeling og beskrivelse av atferdsvansker. De presenterer en oversikt som viser til at atferdsvansker kan deles inn i tre ulike alvorlighetsgrader eller kategorier. Den første kategorien er *lærings- og undervisningshemmende*

*atferd*, som omtales som den minst alvorlige formen for atferdsvansker. Dette dreier seg om atferd som kan føre til høyt støy- og konfliktnivå i klasserommet, liten faglig fremdrift og negative lærer-elev-relasjoner (Sørli & Nordahl, 1998). Eksempler på denne atferden kan være bråk og uro i klasserommet, avbrytelser, mas og protester som kan gjøre det vanskelig for lærere å fullføre sitt undervisningsopplegg (Ogden, 2022). Denne kategorien blir i den store sammenheng sett på som den «uskyldig» uroen som det er mye av i skolen (Sollesnes, 2018).

Den andre kategorien, *norm- og regelbrytende atferd*, kan omhandle atferd som skulk, komme for sent, forlate klasserommet og atferd som bryter med skolens normer og regler (Sørli & Nordahl, 1998). Mens lærings- og undervisningshemmende atferd i stor grad påvirkes av skolemiljø, påvirkes norm- og regelbrytende atferd på sin side ofte i individuelle eller sosiale forhold (Ogden, 2022). *Alvorlige atferdsvansker* som er den siste og mest alvorlige kategorien anses som mer omfattende atferd over tid, og krever ofte omfattende tiltak fra skolen og skolens støtteapparat, gjerne i samarbeid med hjemmet (Sørli & Nordahl, 1998). Alvorlige atferdsvansker kan dreie seg om gjentakende og vedvarende fiendtlig og fysisk aggressiv atferd. Denne atferden kan være lovbrudd, voldelig atferd, rusmisbruk, hærverk, skulk og lite respekt og utfordringer med tanke på voksne autoriteter (Ogden, 2022). Som tidligere nevnt og begrunnet under avgrensning, vil atferdsvansker i denne oppgaven avgrenses til «undervisnings- og læringshemmende atferd» og «norm- og regelbrytende atferd». Det viser seg nemlig at dette er atferden lærere opplever som mest fremtredende og problematisk i det gjennomsnittlige klasserom (Ogden, 2022; Sollesnes, 2018; Sørli & Nordahl, 1998). Denne avgrensningen begrunnes også i å kunne snevre inn og konkretisere undersøkelsen innenfor dens rammer.

### 2.1.1 Forekomst

Som nevnt innledningsvis viser folkehelseinstituttet til at forekomsten av atferdsvansker hos elever er et sted mellom 3-5% (Reneflot et al., 2018). I disse tallene inngår elever med både atferdsvansker og diagnosen atferdsforstyrrelser (Reneflot et al., 2018). Atferdsforstyrrelser betegnes ifølge den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer (ICD-10) som gjentakende asosial, aggressiv eller utfordrerne atferd over tid (Verdens helseorganisasjon, 2019). Disse vanskene må ha en varighet på mer enn seks måneder for å sette diagnosen atferdsforstyrrelser.

Når det i denne oppgaven snakkes om elever med atferdsvansker, omhandler det ikke nødvendigvis elever med en diagnose. Atferdsvansker forekommer som nevnt i visse perioder hos alle elever. Dette uavhengig av barnets kjønn, alder, kognitivt utgangspunkt, familiebakgrunn, omgangskrets og skole (Hesselberg & Tetzchner, 2016). Vanskelig atferd forekommer også hos elever som anses å være sosialt og faglig velfungerende. Slike atferdsvansker er ofte situasjonsavhengig, forbigående og av mindre alvorlig grad. At elever fra tid til annen, eller i enkelte perioder i livet utviser vanskelig problematisk atferd anses å være en naturlig del av barns utviklings- og læringsprosess (Nordahl et al., 2005). Ogden (2022) presenterer forskning som viser at cirka 10% av elever i skolen har problemer som er av den grad at det anses som atferdsvansker, eller at elevene er i fare for å utvikle atferdsvansker. Dog trekkes det frem at det er krevende å få korrekte tall på slik forskning, da dette avhenger av hvilke avgrensninger som gjøres og hvilke definisjoner som brukes for hva atferdsvansker gjelder. Samtidig kan man tenke seg at resultatene og tallene som kommer frem i forskningen avhenger av om man spør lærere, foreldre eller elevene selv (Ogden, 2022). Ulik forskning viser derfor til ulike tall. Maughan et al. (2004) legger frem ulike studiers variasjon på atferdsvansker hos elever i småskolealder (6-10 år). Her anses det å være en variasjon mellom 1,7 % og 13,3 % av barna som hadde atferdsvansker (Maughan et al., 2004). Fandrem og Roland (2013) presenterer også tall på elever med vanskelig og utfordrende atferd. Her kommer det frem at så mye som mellom 10 og 20% av elever i småtrinnet har psykososiale vansker i varierende grad, herunder atferdsvansker. Med et så stort omfang av elever med atferdsvansker legges det vekt på viktigheten av å ta tak i dette i tidlig alder. Skolen bør derfor arbeide målrettet med å forebygge, avdekke og avhjelpe atferdsproblemer hos elever så tidlig som mulig. Dette for å hindre at vanskene får utvikle seg og bli større (Fandrem & Roland, 2013). Hvordan læreren bør møte og håndtere elever med atferdsvansker på en god måte presenteres senere i dette kapitlet.

### 2.1.2 Årsaker til atferdsvansker

I denne delen av oppgaven vil transaksjonsmodellen, risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer bli presentert som et grunnlag for å forstå hvordan og hvorfor atferdsvansker oppstår hos elever. Jeg vil også legge frem teori om hvordan denne utviklingen skjer over tid gjennom samspill mellom individuelle biologiske faktorer og miljøfaktorer som påvirker barnets utvikling.

### 2.1.2.1 Transaksjonsmodellen

Drugli (2013) trekker frem hvordan transaksjonsmodellen kan benyttes for å forstå barns psykososiale utvikling, og utvikling av eventuelle atferdsvansker hos elever. Transaksjonsmodellen er utviklet av Sameroff (2009) og beskriver hvordan barns individuelle faktorer i samspill med faktorer i miljøet rundt påvirker barnets utvikling. Transaksjoner som skjer mellom eleven og miljøet vil påvirke hvilke nye transaksjoner som kan skje på et senere tidspunkt. Eleven blir dermed i transaksjonsmodellen sett på som en avgjørende og delaktig aktør i ens egen utviklingsprosess. Barns utvikling er innviklet og sammensatt av mange ulike ytre og indre faktorer som påvirker hverandre. Både biologiske, psykologiske og sosiale faktorer påvirker hverandre og er med i barnets utviklingsprosess. Det sentrale i transaksjonsmodellen er dermed et gjensidig samspill og veksling mellom arv og miljø. Elever og miljø forholder seg til – og tilpasser hverandre over tid. Arv eller miljø alene kan ikke begrunnes for barnets psykososiale utvikling (Sameroff, 2009).

### 2.1.2.2 Individuelle faktorer og miljøfaktorer

Jeg vil nå trekke frem hvilke individuelle og biologiske faktorer som påvirker disse transaksjonene mellom elever og miljø. Individuelle faktorer dreier seg om at hvert enkelt elever er født med en unik biologisk utrustning allerede fra fødselen av. De genene eleven bærer etter mor og far vil påvirke hvordan eleven håndterer de miljøpåvirkningene eleven utsettes for (Drugli, 2013; Sameroff, 2009). Hver enkel elev har derfor et individuelt biologisk utgangspunkt for hvordan hen vil oppleve og håndtere de ytre miljømessige påvirkningsfaktorene. Det presiseres også hvordan barnets gener kan «skrus på» eller ikke, ut ifra hvilke påvirkninger eleven får fra miljøet hen har rundt seg. Med andre ord er det ikke genene alene som forteller noe om hvordan de kan påvirke barnets utvikling, men samspillet mellom gener og miljøet. Det er ikke genene i seg selv som utgjør elevens atferd, men genuttrykket, altså hvilke gener som kommer til uttrykk, ut ifra de ytre påvirkninger genene påvirkes av (Drugli, 2013). Genene har likevel en stor påvirkning på barnets individuelle faktorer. Genene er barnets biologiske grunnlag for utvikling, og bidrar til individuelle forskjeller (Hesselberg & Tetzchner, 2016). Enkelte elever er nemlig født med genetiske sårbarheter, for eksempel en genetisk risiko for å utvikle atferdsvansker. Miljømessige faktorer rundt har likevel en stor påvirkningskraft på hvorvidt disse svakhetene kommer til uttrykk eller ei. Vokser eleven opp i gunstige oppvekst- og miljømessige vilkår trenger ikke disse genetiske svakhetene komme til uttrykk (Drugli, 2013). Dette prinsippet kan også snus. Elever som er genetisk robuste, kan også utvikle sårbarheter hvis det blir utsatt for negative miljøpåvirkninger over tid (Sameroff, 2009). Moffitt et al. (2005) viser til nettopp hvor avgjørende miljøet er for elevens utvikling. Et likt miljø, for eksempel omsorgssvikt i hjemmet, kan få svært ulike følger for ulike elever, fordi de er



ulikt genetisk utrustet for ytre påkjenninger (Moffitt et al., 2005). Det viser seg ofte at vanskelig atferd er et tegn på at det kan ha skjedd noe i barnets liv, og at negativ atferd er en reaksjon på dette. Atferdsvansker ser nemlig ut til å være et produkt av negative miljøpåvirkninger i barnets nære omsorgskrets. Dette kan for eksempel dreie seg om endringer i familiesituasjon, konflikter i hjemmet, skilsmisse mellom foreldre eller lignende. (Sollesnes, 2018). I Elvén (2017) belyser Ogden i bokens forord hvordan barnets atferd kommer til uttrykk gjennom samhandling mellom barn og miljø, dette kan ses i sammenheng med transaksjonsmodellen som beskrevet ovenfor: «*Atferdsproblemer er et resultat av samhandlingen mellom elev og omgivelser, heller enn noe som finnes i eleven*» (Elvén, 2017, s. 7).

### **2.1.2.3 Risiko- og beskyttelsesfaktorer**

For å forstå hvorfor og hvordan enkelte elever utvikler atferdsvansker må vi se på risikofaktorene og beskyttelsesfaktorene eleven utsettes for (Nordahl et al., 2005). Risikofaktorer dreier seg om alle påvirkninger, både miljømessige og individuelle faktorer, som øker sannsynligheten for utvikling av atferdsvansker. På den andre siden har vi beskyttelsesfaktorer som dreier seg om forhold som kan redusere risikoen for de som er utsatt for å utvikle atferdsvansker, og bidra til positiv utvikling til tross for belastningene eleven blir utsatt for (Drugli, 2013; Ogden, 2022).

Antall risikofaktorer eleven utsettes for, og graden av eksponering, er avgjørende for barnets fremtidige utvikling (Ogden, 2022). Utsettes eleven for én enkelt risikofaktor, utvikler de fleste elever seg på en adekvat måte. Risiko for utvikling av atferdsvansker øker betydelig jo flere risikofaktorer eleven utsettes for (Rutter et al., 1979). Balansen mellom risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer viser seg derfor å ha stor betydning for om elever utvikler atferdsvansker (Drugli, 2013). Loeber og Farrington (2000) viser til forskning der det kommer frem at elever som er eksponert for tre risikofaktorer fler enn beskyttelsesfaktorer, har åtte ganger større sjanse for å utvikle atferdsvansker, sammenlignet med elever som utsettes for like mange risikofaktorer som beskyttelsesfaktorer.

Videre vil det nå presenteres to tabeller for å gi et oversiktsbilde på risikofaktorene og beskyttelsesfaktorer som er avgjørende for elevens utvikling av atferdsvansker eller ei. Jeg vil presentere faktorer hos eleven selv, i hjemmet og i skolen. Innholdet er basert på tabeller av Ogden (2022) over risiko- og beskyttelsesfaktorer for utvikling og forebygging av atferdsvansker. Jeg gjør meg et utvalg av hvilke faktorer som er aktuelle for problemstillingen i denne oppgaven.

**Tabell 1***Risikofaktorer*

Individuell risiko	Risiko i hjemmet	Risiko i skolen
Fødselsskader (For eksempel hjerneskade)	Hyppig og eskalerende foreldre-barn-konflikt	Skolemiljø med få faglige valgmuligheter og svak oppfølging av elever
Aggressiv atferd i tidlig alder	Foreldrenes manglende tilsyn, grensesetting og engasjement i barnet	Skoler som mangler regler og struktur
Vanskelig temperament	Foreldrenes antisosiale holdninger og verdier	Skoler med mange elever med anti-skole holdninger
Manglende selvregulering	Omsorgssvikt og mishandling	Mye fravær og høye mobbetall
Usikker tilknytning i nære relasjoner	Foreldrenes psykiske helse, for eksempel depresjon	Elever som avvises og isoleres i egne tiltak
Lav sosial kompetanse	Konflikt mellom foreldre og samlivsbrudd	Elevrapporter om dårlige relasjoner og mange konflikter
Vansker med emosjonsregulering	Hard oppdragelse med straff	Skolen har manglende kompetanse om atferdsproblemer
Spenningssøkende	Foreldre avviser barnet	Store skoler med få lærere per elev
Funksjonshemning	Negative holdninger til skole og utdanning	Vekt på straff og negative konsekvenser for regelbrudd
Diagnoser		Begrenset foreldrekontakt

*Note.* Oversikt over noen risikofaktorer for utvikling av atferdsvansker. Bearbeidet fra *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (s. 51), av T. Ogden, 2022, Gyldendal. Copyright 2022 Gyldendal Norsk Forlag AS.

Risikofaktorer som nevnt i Tabell 1 kan føre til utvikling av atferdsvansker (Ogden, 2022). Drugli (2013) bekrefter hvordan disse risikofaktorene er spesielt knyttet til utvikling av atferdsvansker hos elever. Drugli (2012) spesifiserer likevel at disse risikofaktorene ikke nødvendigvis fører til «årsak-virkning», men at det som nevnt tidligere er summen av risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer i og rundt eleven som avgjør deres utvikling (Ogden, 2022).

Rutter (2012) trekker frem at sentrale risikofaktorer for å utvikle atferdsvansker er tidlig aggressiv personlighet utover det som er normalt for alder, det å være uredd, det å være gutt, forsinket språkutvikling og manglende empati. Av familierelaterte faktorer viser det seg at dårlig kvalitet på foreldre-barn-samspeillet, eller morens holdning om at barnet er vanskelig, er sentrale risikofaktorer. (Drugli, 2013) bekrefter hvordan samspillvansker mellom barn og foreldre viser seg å ha stor betydning for senere utvikling av atferdsvansker. Språkvansker hos eleven viser seg også å være en risikofaktor for utvikling av atferdsvansker, da elever med språkvansker viser seg å i større grad streve med selvregulering (Hesselberg & Tetzchner, 2016). Dette begrunnes i at språket har en viktig betydning i elevers evne til å regulere seg selv. Elever med språkvansker kan også utvise negativ atferd som kompromiss for nedsatt språk i for eksempel en konflikt (Hesselberg & Tetzchner, 2016).

Av eksterne faktorer viser skolen seg å være av stor betydning når det kommer til en eventuell utvikling av atferdsvansker hos elever (Ogden, 2022). Når elever med allerede atferdsvansker eller i risiko for å utvikle atferdsvansker, begynner på skolen vil det enten representere en mulighet eller representere en ytterligere risiko for barnets videre utvikling (Schulenberg et al., 2004). Hvis skolen ikke evner å tilpasse seg eller møte eleven på en god måte, er sjansene store for at elevens atferdsvansker vil vedvare eller eskalere. Hvis eleven på sin side føler seg sett, støttet og forstått på en god måte vil overgangen til skolen kunne føre til en positiv utvikling og redusering av elevens atferdsvansker (Drugli, 2013). Ogden (2022) trekker også frem hvordan skolen for noen elever kan oppleves som en tilleggsbelastning, mens den for andre kan oppleves som en positiv kontrast til manglende omsorg og oppfølging i hjemmet.

En negativ lærer-elev-relasjon viser seg å være en sentral risikofaktor i skolen for utvikling av atferdsvansker (Drugli, 2013). I skolesammenheng viser det seg også at lærevansker har sammenheng med utvikling av atferdsvansker. Dette kan forårsakes av at elevene oftere kommer opp i situasjoner som de ikke mestrer eller forstår, og at dette oppleves negativt for eleven (Hesselberg & Tetzchner, 2016). Manglende opplevelse av mestring kan resultere i at elever får liten tiltro til seg selv og sine evner, og videre gi negative erfaringer og assosiasjoner knyttet til skolearbeid. Negative skoleerfaringer kan medføre flere negative konsekvenser, som for eksempel lærevansker, dårlig motivasjon og ytelse i skolearbeid og sist, men ikke minst, atferdsvansker (Befring et al., 2019).

**Tabell 2***Beskyttelsesfaktorer*

<b>Individuelle faktorer</b>	<b>Familiefaktorer</b>	<b>Skolefaktorer</b>
Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter	Støttende og omsorgsfulle foreldre	Positivt skoleklima med vekt på inkludering
Gode karakterer og kognitive ferdigheter over gjennomsnittet	Gode familierelasjoner og positiv kommunikasjon	Prososiale og inkluderende medelever
God tilknytning til foreldre	Godt tilsyn på fritiden	Forventninger om ansvarlig og hjelpsom atferd
Fullfører skolearbeid og hjemmelekser	Foreldre viser interesse for og støtter opp om skolearbeid	Tiltak for å skape og styrke elevenes skoletilhørighet
Positive planer og forventninger til fremtiden	Moderat grensesetting	Muligheter for å lykkes i skolen og bekreftelse av prestasjoner
Gode selvreguleringsferdigheter	Gode problemløsningsferdigheter	Skolenormer mot vold
Gode problem-løsningsferdigheter	Holdninger til at «innsats nytter»	Vekt på sammenholdt undervisning og elevsamarbeid
	Positive holdninger og samarbeid med skolens personale	Gode rutiner for tilsyn og oppfølging av regelbrudd

*Note.* Oversikt over noen beskyttelsesfaktorer mot utvikling av atferdsvansker. Bearbeidet fra *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (s. 53), av T. Ogden, 2022, Gyldendal. Copyright 2022 Gyldendal Norsk Forlag AS.

Ut ifra forskning er det noen kjennetegn på hvilke beskyttelsesfaktorer som gjør enkelte elever mer motstandsdyktig enn andre (Ogden, 2022). En god relasjon mellom lærer og elev som beskyttelsesfaktor vil presenteres på et mer detaljert plan enn de andre faktorene, da relasjonens betydning for elever med atferdsvansker er essensielt i denne undersøkelsen.

Beskyttelsesfaktorer kan som presentert i Tabell 2 være individuelle faktorer i eleven selv, eller faktorer i barnets miljø (Drugli, 2013). Ogden (2022) fremhever betydningen av god sosial kompetanse, og en trygg tilknytning til minst en én nær omsorgsperson. Gode relasjoner til venner og medelever viser seg også å være av betydning. Videre er også elever og unge med gode kognitive evner, som presterer godt på skolen, også bedre rustet mot motstand. I skolesammenheng viser det seg at en god tilknytning og tilhørighet til skolen er en viktig faktor, samt at elevene opplever mestring (Ogden, 2022). En annen viktig beskyttelsesfaktor i skolen er det

å ha positiv kontakt med en lærer, særlig hvis eleven respekterer og liker å være sammen med denne læreren. Nordahl et al. (2005) trekker også frem hvordan det å ha en én eller flere støttende voksne utenfor hjemmet kan være en beskyttelsesfaktor for risikoutsatte elever. Drugli (2012) legger stor vekt på viktigheten av en god lærer-elev-relasjon, og hvordan den kan være en beskyttelsesfaktor for risikoutsatte elever. Det beskrives videre hvordan kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev er en betydningsfull faktor for elevers trivsel og prestasjoner på skolen. Denne relasjonen viser seg å ha positive konsekvenser for elever både på kort og lang sikt (Drugli, 2012). Man kan altså fastslå at en god relasjon mellom lærer og elev kan bidra til trivsel og positiv utvikling for elever. Burchinal et al. (2002) poengterer at betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev er desidert størst for elever som av ulike grunner er risikoutsatt for å utvikle vansker, deriblant atferdsvansker. For elever med atferdsvansker viser det seg altså at en nær og god relasjon til lærer kan være en betydningsfull og grunnleggende beskyttelsesfaktor (Burchinal et al., 2002). En god relasjon mellom lærer og elev kan blant annet hjelpe eleven med bedre sosialt samspill i klasserommet, som bidrar til økt læringsutbytte. En god relasjon til lærer gir også eleven en trygg emosjonell og sosial base for bedre læringsprosesser og kognitiv utvikling (Drugli, 2012). Ogden (2022) beskriver hvordan elever med atferdsvansker selv forteller at en god lærer-elev-relasjon har vært en viktig beskyttelsesfaktor for deres utvikling.

## **Resiliens**

Elever som utvikler seg på en positiv måte tross høy eksponering av risikofaktorer i oppveksten omtales som motstandsdyktige elever. Disse barna kalles også «løvetannbarn» som en metafor på at eleven klarer seg mot alle odds (Ogden, 2022). I dag har også det engelske begrepet «resiliens» blitt mye brukt i pedagogisk sammenheng, og begynner å bli et allment begrep også her i Norge. Vi sier da at eleven er resilient (Borge, 2018). Beskyttelsesfaktorer i elevens oppvekst kan, ved at de fremmer motstandsdyktighet (resiliens) i eleven, føre til at eleven utvikler seg i positiv retning, samt skåne eleven fra en negativ utvikling, tross de risikofaktorene eleven utsettes for (Rutter, 2012). Resiliente elever viser seg å ha velfungerende liv, tross oppvekstvillkår som i utgangspunktet gir stor risiko for negativ utvikling. Grunnen til dette er at disse elevene mestrer å begrense negativ påvirkning fra risikofaktorer rundt dem, og dermed hindrer en negativ utvikling (Borge, 2018). Motstandsdyktige elever klarer seg ikke bedre enn elever generelt, men de klarer seg bedre sammenlignet med andre elever som utsettes for de samme type risikofaktorene som dem selv. Motstandsdyktighet dreier seg altså om en prosess som bygger opp og styrker barnets robusthet

(Rutter, 2012). Resiliente elever viser gode evner til å beskytte seg selv, og viser en personlig motstandsdyktighet som beskytter dem mot risikofaktorer i deres oppvekstforhold. Disse elevene klarer å finne beskyttende ressurser i sitt nærmiljø, det kan for eksempel være en lærer (Borge, 2018).

## 2.2 Lærerens rolle

Holland (2013) beskriver også hvordan bevisste voksne er viktig for elever generelt, men spesielt for elever med atferdsvansker. Holland trekker frem et viktig poeng: varig atferdsendring hos elever, krever varig atferdsendring hos lærer. Derfor vil jeg i denne delen av oppgaven beskrive lærerens viktige rolle når det kommer til arbeid med å håndtere og møte elever med atferdsvansker på en god måte.

Det er grunnleggende at læreren er seg bevisst sin rolle, samt sine handlinger i møte med elever med atferdsvansker (Holland, 2013). Historisk sett har atferdsvansker fra skolens perspektiv ofte blitt oppfattet som at det er eleven det er noe galt med, og eleven som har et problem. I praksis ser man imidlertid at det oftest er læreren som opplever elevens atferdsvansker som et problem. Eleven ser ikke alltid selv sin atferd som et problem, og det vil derfor være vanskelig for eleven å være motivert til å endre sin atferd (Holland, 2013). Det er derfor grunnleggende at læreren er bevisst på at ansvaret for endring ligger hos en selv, og ikke hos eleven. Læreren og skolen må derfor gjøre seg noen tanker om hvilke endringer som må til i læringssituasjoner, lærerens undervisningsmetoder, og systemet rundt eleven, for å unngå at atferdsproblemer oppstår igjen eller forverres (Elvén, 2017).

Læreren har en stor rolle i å veilede og hjelpe elever med atferdsvansker. Sollesnes (2018) belyser hvordan forholdet mellom elever og voksne er en «toveiskjøring», der eleven reagerer på den voksne, som igjen påvirker den voksnes atferd, og motsatt. Det er et gjensidig samspill, og hvordan man som lærer agerer mot eleven, vil påvirke elevens atferd. Greene (2011) presiserer derfor at lærerens holdninger og elevsyn i møte med atferdsvansker i skolen er svært avgjørende. Filosofien som presenteres her dreier seg om at «elever gjør det bra hvis de kan». Denne filosofien er et motsvar på den populære alternative filosofien «elever gjør det bra hvis de vil». Når man anvender filosofien «elever gjør det bra hvis de vil» om elever som strever i skolen, legges det til grunn at man antar at eleven ikke gjør det bra, fordi hen ikke vil. Denne dessverre flittige benyttede

antakelsen er ofte feilaktig (Greene, 2011). Hvis en lærer derimot jobber ut ifra filosofien «elever gjør det bra hvis de kan», innebærer dette at læreren antar at hvis eleven kunne gjort det bra, ville den gjort det (Greene, 2011). Sollesnes (2018) bekrefter dette, og beskriver at et slikt elevsyn gjør læreren bedre rustet til å møte elever med atferdsvansker på en god måte. Hvis eleven ikke mestrer, må læreren se på hvilke krav og forventninger man faktisk kan forvente av eleven, ut ifra elevens evner og forutsetninger (Elvén, 2017). Hvis læreren er seg bevisst hvilket syn og filosofi en ser på elever med, kan dette påvirke lærerens håndtering av eleven, samt hjelpe lærer til å sette inn riktige og gode tiltak (Greene, 2011).

Befring et al. (2019) trekker også frem hvordan skolen kan bidra til å både skape og opprettholde eller forhindre og dempe atferdsvansker hos elever, selv om årsaken til atferdsvansker alltid er sammensatt av risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer på både individ- og systemnivå. Når eleven utsettes for mange risikofaktorer, bør tiltakene læreren og skolen setter inn ha som formål å iverksette beskyttelsesfaktorer i eller rundt eleven. Dette på bakgrunn av at beskyttelsesfaktorer kan fremme barnets utviklingsmuligheter (Drugli, 2013). Målet med tiltak lærere og skolen setter inn for elever med atferdsvansker bør være mer enn kun å endre uønsket atferd. Målet med tiltakene bør også være å hjelpe eleven med å løse problemer og årsaker som ligger bak atferdsvanskene. Det burde stå som mål for læreren å hjelpe eleven ved å gi hen verktøy for å mestre og håndtere både det faglige og det sosiale liv (Hesselberg & Tetzchner, 2016). Forskning viser at det å forebygge atferdsvansker i tidlig alder er svært viktig for barnets videre utvikling (Hesselberg & Tetzchner, 2016). Atferdsvansker i småskolealder medfører nemlig økt risiko for hemmet sosialt utvikling og vanskeligheter på skolen. Dette kan videreføre atferdsvansker til ungdomsskolealder, som igjen viser til dårlige prognoser for livsmestring som voksen (Moffitt & Scott, 2008).

Et viktig tiltak for å møte elever med atferdsvansker på en god måte kan være bevisst bruk av oppmerksomhet (Holland, 2013). Dette dreier seg om å gi oppmerksomhet til den atferden vi ønsker mer av, og mindre oppmerksomhet til den atferden vi ønsker mindre av. Man bør derfor som lærer lete etter elevens gode sider og egenskaper, og ta eleven på «fersken» i å gjøre gode gjerninger (Holland, 2013). Ogden (2022) trekker frem hvordan enkelte elever ser på negativ oppmerksomhet som bedre enn ingen oppmerksomhet. Disse elevene kan derfor utvise oppmerksomhetssøkende atferd, for eksempel negativ atferd med et ønske om å oppnå

oppmerksomhet. Ved å begrense oppmerksomhet på negativ atferd, og heller gi positiv atferd ved ønsket atferd, kan dette føre til varige atferdsendringer hos eleven i positiv retning (Ogden, 2022).

### 2.2.1 Psykososialt miljø

Som nevnt innledningsvis i denne oppgaven kan vanskene hos enkelte elever som strever med atferdsvansker medføre såpass stor lidelse eller nedsatt funksjonsevne at det kan betegnes som en psykisk vanske (Skogen & Torvik, 2013). Et grunnleggende tiltak i møte med elever med atferdsvansker kan derfor være å legge til rette for et godt psykososialt miljø i klassen. Det vil nå derfor presenteres hvordan skolen og lærerne kan jobbe for å fremme et godt psykososialt miljø, som kan bidra til bedre psykisk helse hos elever med atferdsvansker.

Skolen er ifølge opplæringsloven (1998) § 9 A-4 pliktet til å påse at alle elever har et godt psykososialt miljø og trives på skolen, for å ivareta elevens psykososiale utvikling. Skolen, og alle som jobber der, er pliktet til å sette inn tiltak dersom det kommer frem at elever ikke har et godt psykososialt miljø på skolen (Opplæringslova, 1998). Videre belyser lærerplanen at læreren skal skape et støttende og raust læringsmiljø som legger til rette for god faglig og sosial utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). I tillegg skal læreren skape et miljø der elevene føler seg trygge, da utrygghet hos elever hemmer læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017; Sollesnes, 2018).

Drugli (2013) trekker også frem viktigheten av at lærer har kunnskap om hvordan man tilrettelegger miljøet rundt eleven på en hensiktsmessig måte, for å hjelpe eleven med sine vansker. Dette fordi eleven i samspill med miljøet rundt avgjør hvilke atferdsvansker som utvikler seg og kommer til uttrykk hos eleven (Sameroff, 2009). Transaksjonsmodellen som er presentert tidligere blir derfor sett på som et viktig verktøy for lærere til å forstå, møte og håndtere elever med atferdsvansker på en måte som er til hjelp for eleven (Drugli, 2013). Transaksjonsmodellen ser på barnets utvikling over tid, samt på hvilke måter ulike faktorer påvirker hverandre. Transaksjonsmodellen bidrar derfor til en mer helhetlig forståelse av barnets utvikling og vansker, som igjen kan bidra til at det blir enklere å sette inn tiltak som ikke blir for snevre. Tiltakene må ses i sammenheng med flere faktorer, både elevens individuelle faktorer, samt flere ulike miljøfaktorer, fordi barnets utvikling og atferdsvansker er kompleks og sammensatt (Drugli, 2013).



Jensen (2014) belyser hvilke grunnleggende faktorer en lærer bør legge til grunn for å sikre et godt lærings- og utviklingsmiljø for elevene. En av de viktigste forutsetningene presenteres her som det at læreren har faglig og didaktisk kompetanse i det hen underviser i. Dette skaper ro og følelse av orden og forutsigbarhet for elevene (Jensen, 2014). Læreren må ta høyde for at alle elever er forskjellige, og har ulike behov i opplæringen. Inkludering er derfor en viktig komponent for å skape et godt psykososialt miljø. Inkludering presenteres her som at det er fellesskapet som skal tilpasse seg for å gjøre plass til de individuelle forskjellene, og ikke individet som å endre seg for å passe inn i fellesskapet (Jensen, 2014). Lærere bør derfor møte alle elever med respekt og anerkjennelse, da dette bidrar til at elevene føler tilhørighet til klassen og skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Et annet viktig komponent Jensen (2014) presenterer for å fremme et godt psykososialt miljø er lærere som evner å skape gode relasjoner til elevene sine. Det handler da om å vise toleranse, respekt, interesse og empati for hver enkelt elev (Jensen, 2014). Dalland og Knutsen (2020) bekrefter hvordan et godt psykososialt miljø kjennetegnes av gode relasjoner mellom lærere og elever, og at lærerne gir elevene den faglige og emosjonelle støttet elevene har behov for. Positive relasjoner og støtte fra lærere kan altså ha positiv betydning for elevenes psykiske helse og motivasjon for læring (Andersen et al., 2016). Jordet (2020) presenterer også forskning som viser til klar sammenheng mellom gode relasjoner mellom lærer og elever, og et godt klasse miljø. Ogden (2022) bekrefter hvordan det å arbeide med å etablere gode relasjoner til elever kan bidra til et godt psykososialt miljø i klassen. Læreren bør også bruke virkemidler som anerkjennelse, ros, oppmuntring og støtte opp under positiv atferd (Jensen, 2014). Man kan derfor anta at det at lærer jobber med å knytte gode relasjoner til hver enkelt elev, også påvirker det psykososiale miljøet i skolen på en positiv måte. Dalland og Knutsen (2020) belyser imidlertid at gode relasjoner elevene imellom også er avgjørende for et godt psykososialt miljø i klassen (Dalland & Knutsen, 2020).

Forskning viser til sterk sammenheng mellom elevers psykiske helse, og hvordan elevene mestrer det faglige på skolen (Ertesvåg et al., 2016). I skolen skal det ifølge lærerplanen jobbes med folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema. Livsmestring og folkehelse skal gi elevene kunnskaper som fremmer god psykisk og fysisk helse. Det er i barne- og ungdomsårene det legges grunnlaget for et godt selvbilde og en trygg identitet, så arbeid med dette i skolen er svært avgjørende (Kunnskapsdepartementet, 2017). Befring (2019) beskriver livsmestring som evnen til å møte motgang og medgang på en god måte, og påvirke faktorer i livet som har betydning for ens

egen utvikling og livskvalitet. Ogden (2022) belyser hvordan skolen kan jobbe forebyggende for å redusere en negativ psykososial utvikling ved å sette i gang tiltak hva angår miljøet på skolen, som virker inkluderende og helsefremmende. Det å forebygge negativ psykososial utvikling er viktig for å skape et godt læringsmiljø i skolen (Ertesvåg et al., 2016). I tillegg til nytteverdien av et godt psykososialt miljø for hver enkelt elev, trekker Ertesvåg et al. (2016) også inn den samfunnsmessige gevinsten. Elever med god psykososial utvikling er i større grad rustet til å mestre voksenlivet (Ertesvåg et al., 2016).

### 2.2.2 Relasjonspedagogikk

Ovenfor ble det presentert hvordan læreren kan jobbe for å fremme et godt psykososialt miljø i klassen, som et grunnlag for å møte og støtte elever med atferdsvansker på en god måte. Et godt psykososialt miljø legger også grunnlaget for å knytte gode relasjoner i klassen. Dette vil nå presenteres nærmere.

En god relasjon er vesentlig i alt mellommenneskelig arbeid (Sollesnes, 2018). Begrepet *relasjon* kommer av det latinske ordet *relatio*, som oversatt betyr «kontakt», «sammenheng» eller «forbindelse». En relasjon er altså en kontakt eller en sosial forbindelse mellom to mennesker (Longva, 2019). Linder (2019) beskriver relasjonen som noe konkret, mellommenneskelig og et emosjonelt samspill mellom mennesker. De aller første relasjonene eleven møter i hens første leveår legger grunnlaget for hvordan elever bygger og opprettholder gode relasjoner til andre senere i livet. Både forskning og erfaring viser til at en stabil og god tilknytning mellom barn og foreldre er svært viktig for barnets emosjonelle, kognitive og sosiale utvikling (Bronfenbrenner, 1979; Ogden, 2022).

I skolesammenheng omtales relasjonen mellom en lærer og elev som lærer-elev-relasjonen, ikke elev-lærer-relasjon. Det er ikke tilfeldig, grunnen til dette er at det er læreren som har det fulle ansvaret for denne relasjonen (Dalland & Knutsen, 2020; Jensen, 2014). Relasjonelle bånd mellom lærer og elev kan oppnås når de to henvender seg til hverandre, opplever at de sammen har noe felles og at de begge har påvirkning på hverandre. For å kunne skape, opprettholde og pleie gode relasjoner bør læreren ha god relasjonskompetanse. Det er god relasjonskompetanse som gjør det mulig for oss å få kontakt, samhandle og pleie gode relasjoner (Spurkeland, 2020). Spurkeland

(2020, s. 19) definerer relasjonskompetanse som: «Ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker».

Jensen (2014) beskriver relasjonskompetanse som lærerens evne til å se hver enkelt elev ut ifra deres individuelle utgangspunkt, og at læreren tilpasser sin egen atferd ut ifra dette. Læreren skal være et eksempel til etterfølgelse for elevene. Læreren må sette standarden for hvilken toleranse, respekt, interesse og empati man har for hverandre i relasjonen (Jensen, 2014).

Som nevnt innledningsvis i oppgaven er et av de viktigste tiltakene en lærer kan gjøre for å fremme læring og positiv utvikling hos sine elever å knytte gode relasjoner til dem (Dalland & Knutsen, 2020). Drugli (2012) poengterer imidlertid at det kan være mer krevende å knytte gode relasjoner til elever som strever, for eksempel med atferdsvansker. Sollesnes (2018) utdyper hvordan elevens læringsutbytte og utviklingsmuligheter er vesentlig større med en god relasjon til lærer i bunn. For at læreren skal bygge gode relasjoner til sine elever er det viktig å signalisere støtte, henvende seg og svare eleven på en forståelsesfull måte, og viser at en lytter aktivt til det eleven deler (Bru, 2011). For å knytte gode relasjoner bør man også som lærer vise toleranse, respekt, interesse og empati for hver enkelt elev (Jensen, 2014). Læreren bør holde øyekontakt og bruke en rolig og varm stemme og være følelsesmessig oppmerksom på de signaler eleven sender ut om hvordan eleven egentlig har det (Bru, 2011). Drugli (2012) beskriver hvordan tydelige rammer og struktur er viktig for å fremme gode relasjoner mellom lærer og elev. Drugli (2012) beskriver videre hvordan en varm og sensitiv fremtoning i møte med sine elever er av stor betydning for å knytte gode relasjoner. Hun trekker også frem kroppskontakt, som en klem eller klapp på skulderen, samt øyekontakt, og det å benevne eleven ved navn som viktige tiltak i relasjonsbyggende arbeid med sine elever (Drugli, 2012). Ogden (2022) presiserer imidlertid at det er viktig for læreren å være seg bevisst på at relasjoner bygges over tid, og at ikke alle elever er like mottakelige for å opprette gode relasjoner med det samme. Derfor kan noen lærere etter gjentatte forsøk med å opprette kontakt føle seg avvist og møtt med en kald skulder av eleven. Dette kan være et tegn på at eleven trenger mer tid for at tillit skal bygges (Ogden, 2022). Tillitt er selve bærebjelken i en god relasjon. For at to mennesker skal skape en god relasjon må de ha tillit til hverandre. Ved hjelp av repeterende tillitsfulle handlinger, vil det kunne skapes et tillitsforhold mellom lærer og elev (Spurkeland, 2020).

Hughes et al. (2001) presenterer forskning som viser til hvor avgjørende en god relasjon til lærer er for elever med atferdsvansker. De belyser også hvordan en god relasjon til lærer er positivt for elevens evne til å knytte gode elev-elev relasjoner. Det viser seg nemlig at når elever, tross atferdsvansker, har en god relasjon til lærer, bidrar dette til at medelever får et mer positivt bilde av eleven. Dette kan igjen føre til at det blir eklere for eleven med atferdsvansker og knytte gode relasjoner og ha positivt samspill med sine medelever (Hughes et al., 2001). Deres forskning tyder derfor på at en god relasjon til lærer, påvirker elevens relasjon til sine medelever mer enn den negative atferden (Hughes et al., 2001). Det vil derfor være svært viktig at lærere jobber aktivt med å knytte gode relasjoner til sine elever. Sollesnes (2018) beskriver hvordan en god relasjon mellom den profesjonelle (læreren) og eleven kan benyttes som et verktøy i det pedagogiske arbeidet rundt eleven. Som nevnt tidligere viser det seg at en god lærer-elev-relasjon hjelper barnets læring, trivsel og utvikling på så mange områder, at det å se på relasjonen som et pedagogisk hjelpemiddel kan være fornuftig.

### 2.2.3 Samarbeid med elevens hjem

Når det kommer til skolens håndtering av atferdsvansker hos elever, vil jeg trekke inn viktigheten av et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet. Elevers viktigste arenaer for utvikling er hjemmet og skolen, at disse arenaene samarbeider er derfor avgjørende for å kunne støtte elevens læring og utvikling på en best mulig måte (Drugli & Nordahl, 2016). Ifølge opplæringslovens § 8-2 er det læreren som er ansvarlig for å etablere og opprettholde samarbeidet mellom skole og hjem (Opplæringslova, 1998). Det er derfor skolen som skal legge til rette for og ta initiativ til samarbeid med hjemmet (Dalland & Knutsen, 2020). Forskning viser til at et godt samarbeid mellom skolen og elevens foresatte har en rekke positive ringvirkninger for eleven i skolesammenheng. Det fører blant annet til et bedre læringsutbytte for eleven, bedre trivsel, en mer positiv holdning til skolen og ikke minst; mindre forekomst av atferdsvansker hos eleven og bedre relasjon til lærer (Nordahl & Drugli, 2016). Videre kan et godt skole-hjemsamarbeid bidra til at læreren blir kjent med eleven gjennom foreldrenes øyne, og på denne måten kan få en tydeligere og bedre forståelse av elevens hjelpebehov i skolen. Et godt samarbeid mellom skole og hjem kan derfor bidra til bedre individuell tilpassing for eleven (Dalland & Knutsen, 2020).

## 2.2.4 Tilpasset opplæring og retten til spesialundervisning

Med tanke på lærerens rolle vil jeg nå presentere hva læreren og skolen bør gjør dersom elever med atferdsvansker viser seg å ikke ha tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, til tross for individuelle tilpasninger og tiltak som beskrevet ovenfor.

Alle elever har rett på tilpasset opplæring, og skolens oppgave er å gi de elever som har behov for det individuelle tilpasninger ut ifra de forutsetninger skolen har (Hesselberg & Tetzchner, 2016).

Tilpasset opplæring er et sentralt prinsipp i hele opplæringsløpet, og har som mål og gi alle elever best mulig opplæring både faglig og sosialt (Fasting, 2016). Den ordinære opplæringen kjennetegnes ved at det er en allmenn rett og plikt (Opplæringslova, 1998, § 2-1) og at den skal tilpasses elevens evner og forutsetninger for læring (§ 1-3). Tilpasset opplæring handler om at alle elever skal ha utbytte av å gå på skolen, uavhengig av deres bakgrunn, utfordringer eller evner.

Tilpasset opplæring har også som mål å gi eleven faglige og sosiale utfordringer det har mulighet til å mestre, og kjenne på en sosial tilhørighet. Når eleven får et godt tilpasset opplæringstilbud har eleven større forutsetninger for å mestre, både faglig og sosialt (Jordet, 2020). For at alle elever skal oppnå sin rett til ordinær opplæring, må opplæringen tilpasses hver enkelt elevs individuelle forutsetninger og behov. Tilpasset opplæring kan derfor skje i det ordinære opplæringstilbudet, og trenger ikke betyr at eleven har rett på eller behov for spesialundervisning. Så fremt den tilpassede opplæringen fører til et tilfredsstillende læringsutbytte innenfor den ordinære undervisningen, har ikke eleven behov for spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Elever som ikke får tilfredsstillende læringsutbytte innenfor det ordinære opplæringstilbudet, til tross for tilpasninger, har ifølge § 5-1 rett på spesialundervisning (Opplæringslova, 1998). Før kommunen gjør vedtak om spesialundervisning må det ligge en sakkyndig vurdering til grunn § 5-3. Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) har ansvaret for å utrede og vurdere elevens behov for spesialpedagogisk hjelp utenom det ordinære opplæringstilbudet. På bakgrunn av PPTs observasjoner og vurderinger skal det utarbeides en sakkyndig vurdering. Den sakkyndige vurderingen skal inneholde PPTs vurdering av elevens utbytte av- og muligheter i den ordinære undervisningen, elevens lærevansker og hjelpebehov, realistiske opplæringsmål knyttet til elevens forutsetninger og en plan om opplæringen som skal gi et forsvarlig opplæringstilbud (Utdanningsdirektoratet, 2009). Nordrum (2016) belyser at når en elev ikke mestrer eller evner å delta i den ordinære opplæringen har eleven krav på spesialundervisning. Hvis eleven har

tilfredsstillende utbytte, for eksempel med individuelle tilpasninger innenfor det ordinære opplæringstilbudet, har ikke eleven rett på spesialundervisning. Nordrum understreker også at retten til spesialundervisning ikke avhenger av spesifikke diagnoser eller andre forhold. Han påpeker at årsaken til *hvorfor* eleven ikke har tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning ikke er relevant. En diagnose kan føre til at eleven ikke har tilfredsstillende utbytte av undervisningen, men det er ikke diagnosen i seg selv som gir retten til spesialundervisning, men det manglende læringsutbytte (Nordrum, 2016). Videre kommer det også frem at atferdsvansker kan bidra til manglende utbytte av undervisningen innenfor den ordinære opplæringen, og kan gi rett til spesialundervisning. Imidlertid påpeker Ogden (2022) at elevers diagnoser viser seg å ha stor betydning for om elever med atferdsvansker får spesialpedagogisk hjelp eller ikke. Han presiserer at 7 av 10 elever med ADHD fikk spesialpedagogisk hjelp, i motsetning til kun 23% av alle elever med atferdsvansker.

Tangen (2016) trekker fram hvordan forskning tyder på at elever med spesialundervisning viser til lavere trivsel enn elever uten spesialundervisning. Elevenes lavere trivsel kunne imidlertid ikke forklares med spesialundervisning i seg selv, men flere bak omliggende faktorer. Dette var blant annet det sosiale miljøet i klassen, faglige prestasjoner, og elevens relasjon til lærer. Elever med spesialundervisning kan i noen tilfeller være mindre inne i klasserommet enn elever som følger det ordinære opplæringstilbudet. De kan bli tatt ut av det ordinære undervisningsopplegget, til fordel for en-til-en undervisning med assistent eller spesialpedagog, og dette kan påvirke hvilke relasjons eleven får til lærer (Tangen, 2016).

## 3 Metode

### 3.1 Forskningsdesign

I alle undersøkelser og forskningsprosesser står man som forsker ovenfor mange ulike overveielser og valg. Det er spesielt i prosjektets oppstartsfasen at en må ta stilling til valg som hva man ønsker å undersøke, hvem som skal undersøkes, og på hvilken måte undersøkelsen skal gjennomføres. Disse valgene betegnes som design, nærmere bestemt *forskningsdesign* (Johannessen et al., 2021). Forskningsdesign omhandler alt som knytter seg til en undersøkelse. Man må gjøre seg gode og gjennomtenkte valg for hvordan man ønsker å gjennomføre undersøkelsen fra start til slutt, for å

besvare problemstillingen på en god måte (Johannessen et al., 2021). . Forsking innebærer en prosess der man arbeider systematisk for å innsamle informasjon og kunnskap. Man må velge seg ut en metode eller vei, som skal lede oss til målet, som er å forsøke å besvare den valgte problemstillingen (Krumsvik, 2019). I denne delen av oppgaven skal jeg redegjøre for nettopp dette. Jeg vil presentere hvilke metodiske valg jeg har foretatt meg for å besvare min valgte problemstilling. Dette innebærer blant annet mitt valgt av metode, begrunnelse av mitt utvalg av informanter, hvilke forskningsetiske problemstillinger jeg har tatt hensyn til, samt at jeg drøfter hvordan jeg i min oppgave har arbeidet for å ivareta undersøkelsens validitet og reliabilitet gjennom hele undersøkelsesprosessen.

### **3.2 Valg av metode**

Kvale og Brinkmann (2015) belyser betydningen av begrepet metode som «å vise veien til målet». Metoden skal være det verktøyet som samler inn de dataene som er nødvendig for å besvare det man faktisk ønsker svar på. Man må derfor finne riktig metode for sitt formål (Krumsvik, 2019). Metoden man velger må være i stand til å besvare de forskningsspørsmål man har satt seg (Maxwell, 2013). I arbeidet med min masteroppgave har jeg med min problemstilling som utgangspunkt, kommet frem til at jeg vil ta i bruk en kvalitativ forskningsmetode. Kvalitative forskningsmetoder har nærhet til «forsøkspersonene» som grunnsyn, i motsetning til kvantitative forskningsmetoder som forsøker å «objektivere» forskningsprosessen ved å distansere seg til forsøkspersonene. I kvalitativ forskning er nærheten til forsøkspersonene, samt fleksibiliteten som kommer ved at innsamlingen av data ikke er fast strukturert på forhånd avgjørende (Kleven & Hjordemaal, 2018). Dette gir forskeren tilgang til kunnskap den ellers kanskje ikke ville fått med en mer strukturert eller kvantitativ metode. Dette kan også gi dypere kunnskap enn den overfladiske kunnskapen enkelte kvantitative metoder gir (Kleven & Hjordemaal, 2018). Ifølge Krumsvik (2019) gir kvalitative forskningsmetoder en helt annen kompleksitet og dybde i funnene enn hva kvantitative forskningsmetoder vil kunne gi. Bjørndal (2017) beskriver også den kvalitative metoden som en mindre strukturert og systematisert metode enn den kvantitative metoden. Krumsvik (2019) skiller mellom kvantitative studier som kartlegger «at noe skjer» (kartlegger et stort utvalg), mens en kvalitativ studie forsker på «hvorfor det skjer» ved hjelp av et mindre utvalg.

I kvalitativ metode vil fokuset rettes mot den medmenneskelige relasjonen, og hvilken betydning denne relasjonen har. Dette kan gi oss et bilde på hvordan vi mennesker forstår og tolker verden

rundt oss (Brinkmann & Tanggaard, 2020). I mitt arbeid med å besvare min problemstilling er det nettopp relasjonen mellom mennesker jeg ønsker å studere. Jeg ønsker å tilegne meg kunnskap om lærere og spesialpedagogers erfaringer, opplevelser og observasjoner knyttet til viktigheten av en god relasjon til lærer, for elever med atferdsvansker. Med dette som bakgrunn ønsker jeg derfor å benytte meg av kvalitative forskningsintervjuer som min innsamlingsmetode. Det legges da et fenomenologisk perspektiv til grunn for empirien, hvor informantenes opplevelse av verden danner grunnlaget for å forstå og besvare det jeg ønsker å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015).

### 3.3 Intervju

Et kvalitativt forskningsintervju har som formål å forstå verden sett fra intervjupersonens øye. Hensikten er å hente frem intervjupersons opplevelse av verden. Man bør se på intervjupersonen som et subjekt som en delaktig påvirker i det kvalitative forskningsintervjuet som gir mening og forståelse til det emnet man ønsker å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom samtaler lærer man andre å kjenne. Man kan få kjennskap til deres opplevelser, tanker, følelser, holdninger og tolkninger av hvordan de opplever verden rundt seg (Kvale & Brinkmann, 2015).

Det kvalitative forskningsintervjuets struktur er ikke veldig ulikt en hverdagslig samtale, men som er profesjonelt forskningsintervju skal det likevel inneholde en bestemt metode og spørreteknikk (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskningsintervjuet er en interpersonlig situasjon, en samtale mellom to personer og et felles tema, med felles interesse (Kvale & Brinkmann, 2015).

Det semistrukturerte intervjuet er den vanligste formen for intervju, og en viktig kilde til kvalitative forskningsdata (Krumsvik, 2019). Jeg har valgt det semistrukturerte intervjuet for å forsøke å besvare min problemstilling. I et semi-strukturert intervju ønsker man å ha en åpen samtale, der intervjuperson har mulighet og rom for å slippe til og påvirke samtalen. Samtidig er det viktig at man som intervjuer har forberedt tema man skal snakke om og spørsmål på forhånd, for å tilse at man får svar på det man faktisk lurer på og at samtalen ikke sklir ut (Kleven & Hjordemaal, 2018). Derfor vil man i et semi-strukturerte intervjuet utarbeide en intervjuguide, som fungerer som nettopp, en guide. Spørsmålene er ikke fastsatt eller låst, og man kan stille utdypende spørsmål underveis i samtalen når man ønsker det, eller opplever at det trengs for å utdype eller oppklare noe intervjupersonen har uttalt seg (Krumsvik, 2019). Ut ifra min problemstilling, samt forskningsspørsmål har jeg utarbeidet en intervjuguide med 24 spørsmål. Disse spørsmålene vil bli



brukt som en mal eller ledesnor underveis i samtalen, for å sørge for at jeg får svar på det jeg faktisk lurer på. Et semistrukturert intervju er også preget av åpenhet for å endre på rekkefølgen eller formulering av spørsmål. Jeg vil også forsøke å benytte meg av oppfølgingsspørsmål, inngående spørsmål, spesifiserende spørsmål og fortolkende spørsmål spontant i intervjusituasjonen. Dette er spørsmål som ikke kommer frem i intervjuguiden. Eksempler på slike spørsmål kan være «Kan du si noe mer om..», «Hva tenkte du da?», «Du mener altså at..» og lignede. Spørsmål som dette bruker man for å få utdypende informasjon på et interessant og relevant tema, for å få informanten til å fortelle mer om et spesifikt emne, eller bekrefte om man har oppfattet et svar rett og så videre (Kvale & Brinkmann, 2015). I selve intervjusituasjonen arbeidet jeg for å skape en god og trygg atmosfære, da det ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er med på å påvirke resultatene. Dette gjorde jeg blant annet ved å sette av god tid til å hilse på, presentere meg selv og prosjektet, fortelle om deres rolle, min taushetsplikt og hvordan jeg vil ivareta deres konfidensialitet.

### **3.4 Utvalg**

I min oppgave ønsker jeg som nevnt tidligere å se nærmere på relasjonens betydning for elever med atferdsvansker gjennom et kvalitativt forskningsintervju. For å opprettholde oppgavens validitet vil jeg forsøke å gjøre et godt utvalg av mine informanter. Et representativt utvalg vil si det at man intervjuer et utvalg som representerer den gruppen man faktisk ønsker å finne ut noe om (Kleven & Hjordemaal, 2018). For å oppnå et godt representativt utvalg bør man gjøre strategiske utvelgelse på hvilke informanter en ønsker å intervjuer. Strategisk utvelgelse vil si at forskeren tenker gjennom hvilken målgruppe som må delta for å få samlet relevant og nødvendig data. Neste steg er å velge ut enkeltpersoner som skal intervjues, innenfor målgruppen man har valgt. Utgangspunktet for utvelgelse av informanter i kvalitative intervju er altså ikke representativitet, men hensiktsmessighet (Johannessen et al., 2021). I min oppgave vil det altså være krevende å få et godt representativt utvalg, da jeg kun intervjuer fire informanter. Disse fire informantene gir ikke stor nok bredde til å representere hele gruppen jeg ønsker å undersøke: lærere og spesialpedagog. Dette fører til at jeg heller ikke kan foreta meg noen statistisk generalisering av funnene jeg innhenter. I følge Drugli (2013) er foreldre og pedagoger de vanligste informantene for å undersøke elevers atferdsvansker. Foreldre og pedagoger har imidlertid ulike relasjoner til eleven, og ser eleven i forskjellige kontekster. For å besvare min problemstilling, ønsker jeg informanter som ser elevens fungering i skolesammenheng, jeg har derfor i mitt utvalg valgt å intervjuer pedagoger, og utelater foreldre til elever med atferdsvansker fra mitt utvalg. Enkelte atferdsvansker som

regelbrytende atferd oppstår som oftest utenfor hjemmet, i samhandling med gjenvalgene.

Foreldrene vil derfor ikke være gode informanter for å avdekke elevs atferdsvansker og samspill med lærer i skolen (Drugli, 2013).

Ved bruk av kvalitative metoder tar man for seg et mindre utvalg personer der målet er å få en dypere forståelse av det som forskes på (Bjørndal, 2017). I mitt utvalg av informanter har jeg gjort meg noen tanker av hva som bør ligge bak valgene. Mitt utvalg av informanter innebærer tre lærere og en spesialpedagog i pedagogisk psykologisk tjeneste. Med tanke på at ulike skoler og kommuner har ulike måter å arbeide med og forebygge atferdsvansker har jeg valgt meg ut lærere fra tre ulike skoler, i ulike kommuner. Ulike skoler har ulike tiltaksplaner, metoder og erfaringer knyttet til arbeid med atferdsvansker og relasjonsbygging. For å få et bredere utvalg, samt for å ivareta lærernes og skolens anonymitet har jeg derfor valgt lærere fra tre ulike skoler. Jeg har også valgt lærere fra ulike skoler for å opprettholde elevenes anonymitet, da tre lærere fra samme skole kunne gi ulike beskrivelser og informasjon om samme elever som kan gjøre informasjon gjenkjennbart. For å undersøke betydningen av en god relasjon til lærer, for elever med atferdsvansker, ville det å intervju eller observere elever kunne gi god validitet til min oppgave. Av etiske hensyn har jeg likevel valgt å utelate elever med atferdsvansker fra mitt utvalg, jeg utdyper dette nærmere under etiske refleksjoner videre i oppgaven.

I tillegg til lærere ønsket jeg å intervju en spesialpedagog ansatt i pedagogisk psykologisk tjeneste. Grunnen til dette er at jeg gjerne ville innhente erfaringer og observasjoner knyttet til atferdsvansker og relasjonsbygging fra ulike perspektiver for å få så detaljerte, samt brede beskrivelser som mulig. Ved å intervju pedagoger med ulike stillinger, fra ulike arbeidsplasser, med ulike erfaring og fartstid mener jeg dette kan bidra til å hente frem unik informasjon som er nyttig for å besvare min problemstilling fra forskjellige perspektiver. Spesialpedagogene ser betydningen av en god lærer-elev-relasjon fra utsiden, samt at spesialpedagoger ofte kan ha elever en-til-en som kan føre til at spesialpedagoger kan sitte på informasjon fra samtaler med elever som ikke lærere innehar. Jeg ønsker å forhøre meg om spesialpedagogens observasjoner og erfaringer om verdien av en god elev-lærer relasjon, samt hvordan de observerer elevs atferdsvansker, samt lærerens håndtering av dette.

### 3.5 Forskningsetikk

Etikk omhandler læren mellom rett og galt, og hvordan man bør opptre ovenfor hverandre som mennesker på en god måte (Johannessen et al., 2021). I all forskning er det etiske normer og regler man må forholde seg til (Kleven & Hjordemaal, 2018). Det kan underveis i undersøkelsen oppstå ulike etiske problemstillinger og spørsmål om hvordan man kan opptre på en etisk riktig og respektfull måte. Kanskje spesielt viktig er dette i pedagogisk forskning, som studerer mennesker (Johannessen et al., 2021). I pedagogisk forskning er det mennesker som er i fokus, deres erfaringer, følelser og opplevelser er i sentrum, og det er mennesker som er informanter. Det pålegges derfor, i pedagogisk forskning en grunnleggende respekt fra forskerens side, man må respektere informantenes integritet, medvirkning og frihet (Kleven & Hjordemaal, 2018). Etiske problemstillinger bør prege hele prosessen i en intervjuundersøkelse, alt fra man planlegger undersøkelsen til oppgaven er ferdigstilt (Kvale & Brinkmann, 2015).

Alle forskningsprosjekter som innebærer behandling av personopplysninger, og som kan identifisere enkeltpersoner, skal meldes til Norsk senter for forskningsdata (NSD) (Kleven & Hjordemaal, 2018). Mitt prosjekt er derfor meldt til NSD. I denne søknaden la jeg ved to intervjuguider, samt informasjonsskriv som informantene fikk tilsendt i forkant av intervjuet. I informasjonsskrivet beskrives prosjektets formål, samt hvordan informantenes deltakelse i prosjektet vil påvirke dem selv. De fikk også informasjon om at de på hvilket som helst tidspunkt kan trekke seg fra intervjuet, eller fra oppgaven som helhet. Jeg informerer også om at jeg ønsker å gjennomføre et opptak av intervjuet, samt at opptakene lagres trygt på skylagring gjennom nettskjema, utarbeidet for studenter av Universitetet i Oslo. Informantene blir også informert om at opptakene vil bli slettet etter endt prosjekttid, samt at transkribering av intervjuene vil bli skrevet slik at deres konfidensialitet vil bli ivaretatt, slik at verken dem selv, skolen, elever eller annen sensitiv informasjon skal komme frem i oppgaven. Informasjonsskrivet har som hensikt å sørge for at informantene er innforstått med hva det innebærer å delta i undersøkelsen, og hvilke følger det vil få for dem personlig. Forskeren skal påse at forskningen ikke medfører belastning eller skade til informantene som deltar i prosjektet (Kleven & Hjordemaal, 2018). I min undersøkelse er det viktig at jeg som ansvarlig overholder taushetsplikten jeg har ovenfor mine informanter. Mine informanter deler sine private tanker, erfaringer og meninger, og de må være trygge på at informasjonen de utgir holdes konfidensielt. Ifølge forvaltningsloven er alle opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner taushetsbelagt (Forvaltningsloven, 1967). Jeg som forsker må ivareta

informantenes rett for personvern. Ifølge personopplysningsloven er personvern en persons rett til et privatliv og rett til å bestemme over egne personlighetsopplysninger (Personopplysningsloven, 2018). Ifølge personopplysningsloven må jeg, om jeg ønsker å samle inn personlige opplysninger om personer ha en god og lovlig grunn, man må ha tillatelse fra informanten, ta hensyn til de registrerte personene og sørge for sikker behandling av informasjon og opplysninger (Johannessen et al., 2021). Dette er forbehold jeg har lagt til grunn i forkant av min innsamling av informasjon fra informanter.

Kvale og Brinkmann (2015) skriver at etiske dilemmaer i det kvalitative forskningsintervju ikke bare gjør seg gjeldende i selve intervjusituasjonen, men i hele prosessen. Prosessen med å gjennomføre et intervju deles opp i syv stadier. *Tematisering* er det første stadiet der man er i planleggingsfasen av prosjektet. I denne fasen gjør man seg noen tanker om hva som er formålet med undersøkelsen. Dette gjelder både med tanke på den vitenskapelige verdien i kunnskapen som søkes, og den menneskelige situasjon som undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2015). Tidlig i denne fasen kom jeg frem til at jeg ønsket å se nærmere på betydningen av en god lærer-elev-relasjon for elever med atferdsvansker. Jeg gjorde derfor noen etiske refleksjoner når det kom til hvem jeg ønsket å intervju og bruke som informanter i min undersøkelse. Min første tanke var at jeg ønsket å intervju elevene, samt observere de i situasjoner med lærer. Dette for å observere deres atferdsvansker, samt deres relasjon til lærer. Samt intervju elevene for å høre deres tanker og erfaringer knyttet til deres atferdsvansker og hvilken betydning en god lærer-elev-relasjon har for dem. For hvem er vil bedre informanter om dette temaet enn eleven selv. Det viser seg imidlertid at elevers beskrivelse av seg selv og sine atferdsvansker, sjeldent stemmer overens med andre informanters uttalelser. Eleven viser seg å ha en egen og unik oppfatning om seg selv (Drugli, 2013). Men jeg konkluderte tidlig med at det å observere elever med atferdsvansker, og deres relasjon til lærer er såpass sensitiv informasjon, og ikke minst en sårbar situasjon for elevene. Jeg ønsket ikke å utsette elever for den belastningen og sårbarheten det kunne medføre å bli valgt ut som informanter med deres atferdsvansker som bakgrunn. Et annet synspunkt på et slikt etisk dilemma er også at NSD, trolig ikke ville godkjent en søknad som innebar observasjoner av elever med atferdsvansker. Kvale og Brinkmann (2015) belyser at når det forskes på elever må man gå noen ekstra runder med hensyn til etiske dilemmaer, og de beskriver også hvordan elever har særlig krav på beskyttelse. Dette underbygger mine vurderinger om å skåne eleven, og utelate elever som informanter fra min oppgave.

*Transkribering* er et av stadiene i Kvale og Brinkmann (2015) forskningsstadier. I transkriberingen bør man gjøre seg noen etiske refleksjoner. Grunnleggende i transkriberingsprosessen er som nevnt tidligere å ivareta intervjupersonenes konfidensialitet. Men man bør også gjøre seg noen tanker om hvor lojal den skriftlige transkripsjonen skal være mot intervjupersonenes muntlige uttalelser (Kvale & Brinkmann, 2015). I mine transkripsjoner har jeg valgt å bevisst skrive ned ordrett det informantene har sagt. Dette har ført til at transkriberingsmaterialet er av et muntlig språk, inkludert tenkepauser og lignende, slik at betydningen av uttalelsene blir tydeligere for meg å tolke i ettertid. Det er imidlertid ulike regler som gjelder for muntlig og skriftlig språk, og enkelte muntlig uttalelser gjør seg ikke like godt ordrett i en skriftlig tekst. Informantenes uttalelser kan fremstå som usammenhengende, forvirrende og gi et inntrykk av svakt intellektuelt nivå (Kvale & Brinkmann, 2015). Med dette som bakgrunn har jeg valgt å fin skrive sitatene og omgjøre den muntlige teksten til en noe mer skriftlig form. På denne måten er sitatene som presenteres i analysen en slags balansert mellomting mellom direkte sitat og korrekt skriftlig språk. I enkelte tilfeller har det også vært viktig å omskrive sitatene grunnet mulige personidentifiserende opplysninger. I disse tilfellene har jeg gjort endringer i sitatene, ved å utelate opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner.

### **3.6 Validitet**

I Kvale og Brinkmann (2015) defineres validitet som et utsagns sannhet, riktighet og styrke. Krumsvik (2019) beskriver hvordan validitet i kvalitativ forskning dreier seg om man har undersøkt det man faktisk hadde som hensikt å undersøke. I arbeidet med min oppgave har jeg forsøkt å ivareta validiteten gjennom hele arbeidsprosessen. Kvale og Brinkmann (2015) understreker hvordan arbeid med validering av et prosjekt ikke har en spesifikk valideringsfase, men at valideringen skal ligge som et bakteppe gjennom hele undersøkelsesprosessen, fra start til slutt. I arbeidet med denne oppgaven er det altså ikke foretatt produktvalidering etter endt prosjekt, men en kontinuerlig prosessvalidering (Kvale & Brinkmann, 2015).

Som nevnt tidligere har Kvale og Brinkmann utarbeidet syv stadier i det kvalitative forskningsintervjuet. Jeg vil nå trekke frem disse stadiene og hvordan validitet har blitt arbeidet med i alle de syv fasene av validering, gjennom hele prosessen i denne undersøkelsen. *Tematisering* er fasen der formålet med oppgaven skal defineres. Oppgavens gyldighet eller validitet er avhengig

av sammenheng mellom teori og forskningsspørsmål. Validitet i *planlegging* avhenger av kvalitet i forskningsprosessen og metoden som benyttes. Det handler om hvorvidt metoden man har valgt er egnet til å undersøke det man ønsker å finne ut noe om (Kvale & Brinkmann, 2015), samt at man undersøker det man faktisk ønsker å finne ut noe om (Krumsvik, 2019). Med tanke på at jeg ønsker å se nærmere på betydningen av en god lærer-elev-relasjon for elever med atferdsvansker, valgte jeg tidlig at jeg ønsket å intervju. Som nevnt tidligere under metode, kan intervju gi et unikt innblikk og en dybde i pedagogens erfaringer, observasjoner og tanker knyttet til mitt valgte tema, som en spørreundersøkelse ikke kunne gitt på samme måte. Samtidig kan jeg i et intervju også stille oppfølgings- og oppklaringsspørsmål for å være sikker på at jeg har forstått riktig det informanten forteller og beskriver. Man kan derfor anta at mitt valgt av metode, som er beskrevet og begrunnet lengre opp i min metodedel, kan styrke validiteten i oppgaven da den nøye gjennomtenkt for å være egnet til å undersøke det jeg faktisk ønsker å finne ut noe om.

Validitet i *intervjuing* handler om intervjupersonens troverdighet og evne og forutsetning til å svare på hva man faktisk ønsker å vite noe om (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har derfor som nevnt under utvalg valgt meg ut pedagoger som har kunnskap og erfaring med mange observasjoner av ulike lærer-elev-relasjoner, samt elever med ulike atferdsvansker og lærerens håndtering av dette. Mine informanter har derfor et godt utgangspunkt for å kunne svare på det jeg ønsker å vite noe om. Jeg ser derfor på mine informanter som troverdige og kapable i min oppgave. I *intervjuing* bør også kvaliteten over selve intervjusituasjonen være god, og man må foreta seg en grundig utspørring for å sikre seg fylldige og helhetlige svar (Kvale & Brinkmann, 2015). Videre bør intervjuperson forsikre seg om at hen har forstått riktig med det som ble sagt, og kontinuerlig kontrollere informasjonen som gis, for å gi valide svar. For å opprettholde validitet i *transkriberingen* må man forsøke å opprettholde gyldigheten i resultatene når de transkriberes fra muntlig til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har i min transkribering valgt å skrive ordrett hvilke ord som blir sagt, inkludert tenkepauser osv. Transkriberingen inneholder altså ingen form for tolkning av hva som ble sagt, kun direkte ordrett transkribering. I arbeidet med transkribering er det grunnleggende, for å sikre god validitet, å legge følelser og forutinntatthet holdninger til side. Ved en ordrett og identisk gjentakelse av informantens skildringer, uten følelsesbaserte tolkninger, gir det sammenheng mellom funnene og virkeligheten, dette er med på å styrke validiteten i transkripsjonen (Krumsvik, 2019).

*Analysering* handler om hvorvidt spørsmålene man stiller til resultatene av data er gyldige, og hvorvidt fortolkningene er logiske (Kvale & Brinkmann, 2015). I min analyse har jeg ut ifra transkriberingsmaterialet og lydopptaker forsøkt å fortolke og analysere hva informantene sier, og hvorvidt de svarer på det jeg ønsker å få svar på. Ut ifra oppgavens tidsrammer har ikke informantene fått anledning til å bekrefte / avkrefte mine fortolkninger av deres svar. Dette kan føre til at mine fortolkninger av deres svar ikke stemmer med det de ønsket å formidle, som igjen kan påvirke validiteten. På en annen side var jeg, som nevnt tidligere bevisst i intervjusituasjonen å stille oppfølgingsspørsmål eller avklarende spørsmål for å bekrefte eller avkrefte mulige misforståelser. Jeg spurte også om informantene kunne utdype eller legge til informasjon i deres svar, slik at deres ytringer skulle bli klarest mulig. Dette bidrar til å styrke validiteten i analysearbeidet. *Valideringsfasen* dreier seg om å reflektere og vurdere hvilke tiltak man gjør for å validere sin studie på en best mulig måte. *Rapportering* dreier seg om hvorvidt det gis valide beskrivelser av funnene som kommer frem i oppgaven, og hvordan de som leser den bedømmer validiteten. Dette vil jeg forsøke å ivareta ved å ha en så transparent oppgave som mulig, slik at leserne har grunnlag for å bedømme oppgavens validitet. Ved å være åpen om oppgavens feilkilder, slik at valideringen blir enklere for lesere (Kvale & Brinkmann, 2015).

### **3.7 Reliabilitet**

Reliabilitet som begrep blir ofte oversatt til pålitelighet. I tradisjonell forskning er imidlertid uttrykket reliabilitet noe mer begrenset. Med god reliabilitet menes det at data i liten grad påvirkes av tilfeldige målingsfeil (Kleven & Hjordemaal, 2018) og handler om påliteligheten i forskningsprosessen og forskningsresultatet (Krumsvik, 2019). God reliabilitet gir derimot ingen garanti for at dataene er pålitelige når det gjelder alternative feilkilder (Kleven & Hjordemaal, 2018). Validitet og reliabilitet er begreper som går hånd i hånd. For at noe skal være valid må det også være reliabelt. Ved å fokus på å styrke reliabiliteten i et forskningsprosjekt, vil dette igjen påvirke validiteten i positiv forstand (Krumsvik, 2019). For å sikre god reliabilitet i et intervju er man avhengig av en god intervjuguide. Det er grunnleggende at spørsmålene utarbeides nøye for å kunne gi svar på det man faktisk lurer på. Intervjuguiden bør også kvalitet sikres før intervjuet (Krumsvik, 2019). Jeg sendte derfor min intervjuguide til min veileder og fikk tilbakemeldinger og forslag til innspill og endringer. Jeg jobbet videre med intervjuguiden, og den utviklet seg til det bedre over tid. Begrepet reliabilitet brukes også i forbindelse med forskningsresultatenes troverdighet, i dette tilfellet dataene jeg samlet inn under intervjuet. Reliabilitet handler derfor om

hvorvidt undersøkelsen kan reproduseres av en annen forsker ved en annen anledning (Kvale & Brinkmann, 2015). For at en reproduksjon av en annen forsker kan gjennomføres er derfor en god intervjuguide essensielt. I forskning med kvalitative forskningsintervju bør man stille seg spørsmål til intervjuers reliabilitet. I intervjusammenheng dreier intervjuers reliabilitet seg om hvordan spørsmål formuleres, og intervjuers forståelse av hvordan åpne spørsmål, samt oppfølgingsspørsmål kan påvirke informantenes svar. Man kan derfor stille seg spørsmål om hvorvidt det ville vært samsvar mellom informantenes besvarelser om en annen forsker gjennomførte samme intervju. Dette handler om intervjuets reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015).

I pedagogisk forskning, som et kvalitativt intervju som jeg har benyttet vil dataene som er samlet inn bestå av verbale beskrivelser. I et slikt tilfelle vil det derfor ikke være mulig å finne noen tallmessige uttrykk for graden av samsvar i mine funn (Kleven & Hjordemaal, 2018). Det å sammenligne mine data, for eksempel graden av betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev kan derfor være vanskelig å vurdere reliabiliteten til. Men på en annen side kan man ha ekvivalensaspektet til reliabilitet i fokus. Dette innebærer altså at man for å få gode svar, spør spørsmål på ulike måter for å se i hvilken grad dette gir samsvar i svarene. (Kleven & Hjordemaal, 2018). I mitt tilfelle spør jeg altså ikke kun spørsmål om «Hvordan opplever hva en god relasjon til lærer betyr for elever med atferdsvansker?». Isteden spør jeg på flere måter for å få et bredere syn på betydningen av og konsekvensene av en god relasjon til lærer for elever med atferdsvansker. Jeg spør for eksempel om «Ser du som lærer noen samsvar mellom god relasjon til lærer og trivsel på skolen, faglig utbytte, elevens evne til å knytte gode relasjoner til andre» osv. Dette vil jeg gi meg bredere svar, og kan påvirke reliabiliteten i positiv retning. Da disse svarene gir rom for samsvar eller ikke samsvar, og jeg kan derfor si noe om reliabiliteten i mine funn.

I kvalitative forskningsintervju arbeider man med tekstdata og ikke talldata, det at intervjureliabiliteten er god. God intervjureliabilitet innebærer at intervju spørsmålene er gode og velformulerte, og at man stiller spørsmålene på en klar måte slik at informanten oppfatter og skjønner spørsmålet man stiller (Krumsvik, 2019). For å kontrollere intervjuguiden og spørsmålene jeg ønsket å stille, utførte jeg på et tidlig stadig et pilotintervju med en kjent lærer, som ikke skulle brukes som informant senere. Jeg gjennomførte dette intervju kun for å kontrollere hvordan «informanten» oppfattet spørsmål, hvilke misforståelser som eventuelt kunne oppstå og lignende. Etter gjennomført pilotintervju omformulerte jeg flere spørsmål og fjernet enkelte spørsmål da



noen av spørsmålene kunne bli like eller gi mange av de samme spørsmålene. Et pilotintervju opplevdes derfor som svært nyttig, og vil påvirke oppgavens reliabilitet på en positiv måte. Med tanke på reliabilitet i transkriberingsprosessen hørte jeg på lydopptakene flere ganger, og satt av god tid til å transkribere, nettopp for å være sikker på at jeg oppfattet informantenes svar riktig, og fikk med meg essensielle elementer som tonefall, tenkepauser og småord som kan ha stor betydning for forskningsresultatene (Kvale & Brinkmann, 2015). Videre har jeg forsøkt å være så transparent som mulig i min oppgave, slik at det kan være mulig å etterprøve undersøkelsen i ettertid, samtidig som at jeg får vist hvordan jeg har arbeidet gjennom hele prosessen i min undersøkelse. Dette har stor betydning for oppgavens reliabilitet (Krumsvik, 2019).

## **4 Analyse**

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere mine empiriske funn. Jeg legger også frem hvilken metode jeg har benyttet for å analysere min empiri. Gjennom transkriberings- og analyseringsprosessen har jeg kommet frem til noen sentrale funn som er aktuelle for min problemstilling. Jeg har kodet intervjuene og dermed kommet frem til ulike kategorier for å presentere funnene på en ryddig og oversiktlig måte. Hvordan jeg har kodet og kategorisert mine funn vil bli illustrert og presenteres i form av en tabell, for å senere gå nærmere inn på funnene i hver kategori.

### **4.1 Analysemetode**

Generelt kan det å analysere beskrives som å dele opp en enhet i mindre deler for så å utforske hver bestanddel nøyaktig for å bedre kunne besvare et gitt problem (Tranøy & Tjønneland, 2020). I en kvalitativ metodisk kontekst vil dette si å dele opp intervjubesvarelser for å avdekke meninger og budskap bak utsagnene, som igjen skal gi grunnlag for forskeren å konkludere med et svar på oppgavens problemstilling (Christoffersen & Johannessen, 2012). Som tidligere nevnt springer empirien ut fra et fenomenologisk perspektiv, hvor intervjuobjektene forstår emnet ligger til grunn for utforskingen av emnet (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette gir rom for ulike tolkninger av empirien, hvilket stiller visse krav til den som skal analysere datamaterialet; man må forstå det informantene har sagt, sett i lys av den konteksten det ble uttalt i (Christoffersen & Johannessen, 2012). Naturligvis vil ikke alle delene av det empiriske materialet være like egnet for å kunne besvare problemstillingen, og følgelig må deler av materialet «forkastes», og andre tas med videre

(Anker, 2020). Som Kvale og Brinkmann uttrykker det, gjelder det å finne de interessante delene av intervjuene for deretter å dykke dypere inn og tolke disse (2015). Videre kan analyse forstås på ulike måter, herunder i hvor stor grad analysen er en del av hele arbeidet med oppgaven og hvilke faser analyseringen kan deles opp i. I denne oppgaven er det tatt utgangspunkt i Christoffersen og Johannessen (2012) sin fremleggelse av fenomenologisk analyse, hvor analysen foregår i fire faser:

1. *Helhetsinntrykk* – I denne fasen ble det gjennomført intervjuer med lydopptak som siden ble transkribert. Transkriberingsmaterialet ble lest gjentatte ganger, ord for ord, for å oppnå en bredere forståelse av innholdet (Hsieh & Shannon, 2005). Dersom det oppstod uklarheter, ble enkelte av informantene stilt oppfølgingsspørsmål i ettertid for å få klarhet i hva som var meningen bak uttalelsene. På et slikt tidlig stadium av analyseringen danner man seg gjerne et hovedinntrykk av innholdet i tekstene. Dette kan gi føringer for senere arbeid med analysen som man må være klar over, eksempelvis hvilke koder og kategorier man finner i materialet (Anker, 2020).

2. *Koder og kategorier* – Arbeidet med å kode transkripsjonstekstene ble gjort induktivt, også kalt datastyrt, det vil si at kodene ble utviklet nedenfra, gjennom tolkning av datamaterialet (Anker, 2020; Kvale & Brinkmann, 2015). Kodene kunne være ord, fraser eller avsnitt som ble ansett som relevante for problemstillingen. Kodene ble så brukt for å identifisere meningsbærende deler av tekstmaterialet, som videre ble inndelt i ulike kategorier med utgangspunkt i teorien presentert i kap. 2. (se Tabell 3). Flere av tekstene fikk både ulike koder og havnet i flere kategorier.

3. *Kondensering* – Etter at datamaterialet var kodet og kategorisert, ble de delene av transkripsjonstekstene som var uten interesse forkastet. Det gjenværende materialet var nå langt mer konsentrert og organisert, og slik mer oversiktlig og klargjort for selve analysen.

4. *Sammenfatning* – Denne fasen består av å lete etter fellestrekk, mønstre og sammenhenger tekstene imellom, men også forskjeller og spenninger er vel så viktig å finne (Anker, 2020). Videre settes de ulike utsagnene opp imot hverandre og teori, enten de kongruerer eller er motsigende, og belyses på et høyere nivå av abstraksjon (Christoffersen & Johannessen, 2012). Dette resulterer i ulike funn som til sammen skal kunne gi grunnlag for å gi svar på problemstillingen som er stilt i oppgaven.

## 4.2 Analysetabell

Tabell 3

Kategorier og koder

Kategori	Koder
Atferdsvansker: 1: Forekomst 2: Hvilke typer atferdsvansker	1: En del av hverdag, daglig, en stor del av arbeidet i skolen, atferdsvansker i alle klasser, det er noe jeg støter mye på, møter disse elevene i alle klasser, 2: Bråk og forstyrrelser, utagering, ukonsentrasjon, går ut av klasserommet, vil ikke være til stede, sosiale vansker, vold
Beskyttelsesfaktorer og risikofaktorer for utvikling av atferdsvansker:  - Risikofaktorer - Beskyttelsesfaktorer	- Manglende strukturer, lite rutiner, for mange elever, dårlig klasse miljø, mye fravær, vikarer, skilte foreldre, konflikter i hjemmet, lav sosial kompetanse, diagnoser, ingen ekstra ressurser uten diagnose, faglige vansker, ofte viser flere risikofaktorer seg sammen, finner ikke sin plass, dårlige relasjoner til nære omsorgspersoner, ustabile og utrygge rammer hjemme  - Gode relasjoner hjemme og i skolen, god oppfølging hjemme, følges opp, godt foreldresamarbeid, assistenter, spesialpedagoger, mindre klasser, flere lærere, kordineringsteam, helsepsykepleier og sosionomer ansatt i skolen.
<b>Lærerens rolle</b>  1: God relasjon til elever med atferdsvansker  2: Håndtering av elever med atferdsvansker  3: Skole-hjem samarbeid	1: Helt avgjørende, grunnleggende, det betyr alt, liten tid, «tidsklemma», tidkrevende, utfordrerne, kan være frustrerende, knytter ofte tette bånd med de elevene som strever, vise at man bryr seg, elevene «tester» relasjonen med negative ord/atferd, elever som tas ut av klasserommet, 2: Holdninger, elevsyn, omsorg, trygge rammer, grenser, god relasjon, tid, samtale, forutsigbarhet, støtte-assistent, finne alternative handlingsmåter, de trenger faglærte voksenpersoner rundt seg

	3: Betydningsfullt, avgjørende, viktig, krevende, sammen finne best mulige løsninger for eleven,
<b>Psykososialt miljø</b> - Hvordan jobbe for å fremme en god psykososial utvikling hos elevene?	Trygge rammer, tid sammen, bli kjent, bli kjent, fokus på det sosiale er vel så viktig som det faglige, leker, mestringsfokuset læringsmiljø, snakke med elevene om klasseregler/holdninger/klassefamilie, sosionomer ansatt i skole, spesialpedagoger, helsesykepleier

Note. Oversikt over koder og kategorier brukt i analysearbeidet.

## 4.3 Presentasjon av funn

I denne delen av oppgaven vil jeg nå presentere de empiriske funnene som har kommet frem i min undersøkelse. Funnene presenteres i de kategoriene som kommer frem i Tabell 3. Jeg vil legge frem mine funn både ved beskrivende tekst, men også sitater fra intervjusituasjonen. Ved å bruke sitater styrker jeg informantenes stemme, deres virkelighet og forståelse av emnet. Informantenes erfaringer, tanker og følelser beskrives direkte uten at mine fortolkninger vil påvirke i stor grad. Jeg vil i min analyse benevne mine informanter som Lærer 1, Lærer 2, Lærer 3 og Ansatt PPT (pedagogisk psykologisk tjeneste).

### 4.3.1 Atferdsvansker

#### 4.3.1.1 Forekomst

Når det kommer til hvor vanlig atferdsvansker er i skolehverdagen er informantene entydige. Samtlige informanter opplever at elever med atferdsvansker er fremtredende i skolen, hvor to av dem også legger til at det er flere tilfeller nå enn tidligere. **Ansatt PPT** forteller: «*Det finnes jo elever med atferdsvansker i alle klasser, i mindre eller større grad*». **Lærer 3** beskriver: «Ja, i omtrent alle

klasser jeg har vært innom, så har det vært et eller flere tilfeller med elever som har atferdsvansker». **Lærer 2** forteller også at hen opplever dette som vanlig i sitt klasserom: «Ja, det er jo ganske vanlig vil jeg si altså, det er jo som oftest noe i alle klasser». **Lærer 1** bekrefter dette.

#### 4.3.1.2 Krevende?

Hvorvidt informantene opplever elever med atferdsvansker som en utfordring i skolen vil jeg nå presentere. Lærer 1 og Ansatt PPT beskriver dette med skolens holdninger til om hvorvidt elever med atferdsvansker er en utfordring eller ei. De beskriver at skolen og lærerens innstilling og holdninger til utfordringer hos elevene er avgjørende. **Lærer 1** forteller: «Jeg tenker at jeg har ikke lyst til å kalle det en utfordring. Jeg kjenner jo det at, det kunne fort bli kjedelig hvis vi ikke hatt noen utfordringer.. Ja, så elever med atferdsvansker er jo med på å farge i hverdagen, men det er jo en del av arbeidet i skolen, og det kan være vanskelig også».

**Ansatt PPT** har erfaring fra å observere rundt på ulike skoler og forteller hens erfaringer om hvordan skolen håndterer og eller opplever elever med atferdsvansker som en utfordring. **Ansatt PPT**: «Hvorvidt de (elever med atferdsvansker) er en utfordring, det ser jeg spesielt nå da, når jeg jobber i PPT hvor jeg er mye rundt, hvor stor den utfordringen er for skolen. Det varierer litt fra skole til skole. Det er elever som har ganske like symptombilder eller uttrykksbilde som på en skole kan oppleves som, ja en belastning for skolen. Mens på andre skoler med tilsvarende kan det være mer som at ja: «Her har vi en utfordring, men den løser vi». Holdningene og elevsyn. Det er veldig, veldig viktig. Det avgjør mye med tanke på hvordan skolen takler de utfordringer de får». **Lærer 2** forteller hvorvidt hen opplever elever med atferdsvansker som en utfordring i skolen. «Ja, ikke alltid like lett å håndtere, skaper er del konflikter. De kan ta mye plass i klasserommet og «stjele» tid fra undervisningen. Dette går utover klassemiljø, og undervisningstid for alle i klassen, og det er også slitsomt for lærer».

#### 4.3.1.3 Hvilke atferdsvansker

Når det kommer til hvilke type atferdsvansker informantene opplever og observerer rundt i skolen er mye av det samme, men også noen ulikheter. Samtlige informantene forteller om erfaringer knyttet til at uro og bråk i klassen er en utfordring de ser mye til hos elever med atferdsvansker. Samt at elever kan finne på å gå fra klasserommet, når de opplever noe i klasserommet det er vanskelig å håndtere. **Lærer 3** forteller: «Det har vært en del sinne, mye ukonsentrasjon og gjøre andre ting, at de ikke vil være i klasserommet. Ikke følge beskjeder, altså at de generelt ikke gjør det

man skal da, ikke følger regler og stadig konflikt med andre..». **Lærer 2** beskriver mye av det samme i sine erfaringer: «Det er jo litt forskjellig, du har jo de som er utagerende, de som ikke vil være der (i klasserommet), du har de som lager bråk og støy. Ja, så er det de som ikke vil være i klasserommet, de du må gå etter for å hente inn igjen». **Lærer 1** forteller om sine erfaringer knyttet til atferdsvansker: «Jeg ser mye av sosiale vansker, det å ikke finne sin plass, ikke høre til, at de ikke helt vet hvordan de skal ta kontakt etter å bli avvist mye. At det kan føre til dårlig atferd, ja det er helt klart».

**Ansatt PPT** derimot, forteller om noe mer alvorlige atferdsvansker fra sine erfaringer rundt om i skolen: Det som jeg ser mer og mer nå hos elever med atferds utfordringer i skolene er jo, elever som utagerer fysisk. Det er ikke nødvendigvis så mye at det. Men mye mer av nå enn det som var tidligere. Det er ikke snakk om bare elever som forstyrrer seg selv og klassen, men det er elever som direkte utagerer fysisk. Noen kaller det vold, andre kaller det ikke det.. Overfor både medelever og overfor lærere og assistenter». **Lærer 2** forteller også om sine erfaringer knyttet til det å utagere fysisk: «Ja, jeg har opplevd elever som kan slå, men som jeg skjønner egentlig ikke mener det. Hvis jeg må stoppe de for eksempel fra å gjøre noe. Ja, men jeg har aldri opplevd elever som har vært ute for å ta meg liksom, altså for å gjøre meg vondt med vilje. Det har jeg ikke». **Lærer 3** svarer på oppfølgingsspørsmål i intervjuet, om hen har opplevd fysisk vold hos elever med atferdsvansker: «Jeg har erfart noen få voldssaker, men relativt mild vold. Det er mye mer av verbale konflikter, uro og lignende vi ser hos elever med atferdsvansker hos oss». **Lærer 1** bekrefter dette: «Det er mest uro og bråk i klasserommet som går igjen hos elevene med atferdsvansker».

#### 4.3.1.4 Atferdsvansker og faglige prestasjoner

Når det kommer til spørsmål knyttet til hvordan elevens atferdsvansker påvirker det faglige, er svakere faglige prestasjoner et gjennomgående funn. Samtlige informanter forteller at de ser klar sammenheng mellom atferdsvansker og svakere faglige prestasjoner. Både Lærer 3 og Ansatt PPT trekker frem dette med kunnskaps hull. **Lærer 3** utdyper: «De har hull, men ikke nødvendigvis manglende evne, fordi, ja, atferdsproblematikken tar plass og da er det mindre plass til fag». **Ansatt PPT** har samme erfaringer og utdyper: «De har større hull. At de rett og slett mangler kunnskap, som de har gått glipp av». Imidlertid presiserer også informantene at de også kan se enkelte elever

med atferdsvansker som likevel presterer godt i fag. Informantenes tale er likevel samstemt: De ser en klar sammenheng mellom atferdsvansker og svakere faglige prestasjoner.

#### 4.3.1.5 Risiko- og beskyttelsesfaktorer for utvikling av atferdsvansker

##### Risikofaktorer

Videre i intervjuet stiller jeg spørsmål knyttet til informantenes erfaringer og observasjoner av årsaker som ligger bak elever med atferdsvansker. Jeg vil nå presentere de ulike informantenes svar knyttet til risikofaktorer for barns utvikling av atferdsvansker. Samtlige informanter trekker frem hjemmeforhold som en ledende faktor til utvikling av atferdsvansker, samtlige informanter forteller også at de har sett elever, som tilsynelatende har resurssterke foreldre som følger opp på alt, men at elevene likevel har atferdsvansker i større eller mindre grad. **Ansatt PPT** forteller: *Noen av foreldrene til elever med atferdsvansker følger opp med alt, men eleven har sitt uttrykk uansett. Men ja, ofte ser vi jo at disse barna (elever med atferdsvansker) for eksempel har opplevd traumer i hjemmet. Men det vi ser er jo at god relasjon til foreldre, det er viktig, uansett.* **Lærer 3** trekker frem mye av de samme erfaringene: *Av erfaring har hjemmeforhold mye og si, flere av elevene jeg har hatt med atferdsvansker har hatt det mer eller mindre trøblete i hjemmet. Men jeg har også to eksempler på elever der foreldrene var veldig på, fulgte opp, ville samarbeide, men det var liten endring hos elevenes atferdsvansker over tid.* **Lærer 2** bekrefter dette: *«Mange ganger, så ser man sammenheng mellom dårlige hjemmeforhold og atferdsvansker, man gjør jo det. Men det fins jo unntak der selvfølgelig, man ser jo elever som kan ha problemer og som har god oppfølging hjemme og».* **Lærer 1** forteller også at hjemmeforholdene er avgjørende: *«Det har mye å si ja. Det har det absolutt. Men jeg sliter litt med å skylde på foreldrene også, for i noen tilfeller gjør foreldrene alt altså..».* Videre kommer informantene med eksempler på forhold hjemme som risikofaktorer til utvikling av eller forverring av atferdsvansker: Skilte foreldre, konflikter i hjemmet, nye familiesituasjoner, mangel trygge rammer og forutsigbarhet er også faktorer i hjemmet som betegnes som risikofaktorer. **Ansatt PPT** utdyper dette: *«Risikofaktorer er sånn jeg ser det ofte nært knyttet til relasjon, altså mangel på positiv relasjon til viktige voksenpersoner».* **Lærer 1**: *«Manglende sosial kompetanse ser jeg også som en risikofaktor, fordi disse elevene ofte havner utenfor, blir frustrerte, og utagerer fordi de vil jo bare være en del av gjengen».*

Et annet sentralt funn som kommer frem i empirien er hvordan elevens diagnoser viser seg, ifølge informantene å være risikofaktorer for utvikling av atferdsvansker. Blant annet forteller samtlige av lærer-informantene at de ser en sammenheng mellom ADHD og andre tilleggsdiagnoser, og elever som

strever med atferdsvansker. Påstanden om at diagnoser er en sentral risikofaktor for utvikling av atferdsvansker støttes av **Ansatt PPT**: «*Elever med diagnoser, typ ADHD og Tourettes, er vel kanskje det jeg ser mest av*».

På sin side kan Lærer 2 og Lærer 3 fortelle om frustrasjon knyttet til nettopp dette med diagnoser, rettere sagt mangel på en diagnose. De opplever at elever med atferdsvansker, uten diagnoser får mangelfull hjelp og at manglede ressurser er en utfordring hos elever med atferdsvansker uten en diagnose. **Lærer 2**: «*Elevene må gjerne ha en diagnose for å få noe ekstra, og det er jo litt frustrerende. Elever kan trenge litt ekstra, selv om man ikke har en diagnose.*» Lærer 3 bekrefter denne uttalelsen og deler Lærer 2 sin frustrasjon på temaet. **Lærer 3** beskriver hvordan hen opplever at mangel på en diagnose kan stenge mange dører for hjelp og tiltak i skolen. Hen forteller: «*Min erfaring er at uten en diagnose å slå i bordet med så er det ikke heller ikke noe krav om å sette inn ressurser, selv om det hadde vært sårt trengt. Og i en allerede ressursfattig skolehverdag så må det hele tiden prioriteres, det går utover klassemiljøet og undervisningen, helt klart*».

**Ansatt PPT** forteller om erfaringer knyttet til risikofaktorer for utvikling av atferdsvansker. Hen beskriver det slik: «Ofte kan en se at flere faktorer inntreffer samtidig. For eksempel elever som har en eller annen diagnose, og kanskje vansker hjemme. Samtidig så ser vi at elever med tilsvarende problematikker, ikke nødvendigvis utvikler atferdsvansker, når de har trygge og forutsigbare voksne rundt seg, som kan bistå i å regulere dem». **Lærer 3s** erfaringer samsvarer med **Ansatt PPT**: Min erfaring er at det ofte er flere negative faktorer som til sammen utgjør om eleven utvikler atferdsvansker eller ikke, for eksempel hjemme og på skolen».

Når det kommer til spørsmål knyttet til mulige risikofaktorer i skolen er informantene i stor grad samstemte i sine svar. **Ansatt PPT** belyser hvordan dårlig organisering på systemnivå kan være en risikofaktor i skolen. Hen utdyper: «*Jeg tenker at elever med atferds utfordringer som andre elever, de trenger gode rutiner og å vite klart hva de skal og ikke skal. For da er det også veldig mye enklere å forholde seg til hva de skal, og da er det er også mye enklere å jobbe med elevene, når de vet hva som forventes av dem og hva som skal skje. Hvis det er litt sånn løse rammer, så er det vanskeligere for de elevene.* **Lærer 1** beskriver også hvordan rutiner og forutsigbarhet er avgjørende i skolen, og at mangel på dette absolutt kan være en risikofaktor. Utdrag fra Lærer 1: «*Jeg opplever at*



overganger kan være vanskelige for elever, her skjer det mye. Fordi overganger som for eksempel det å gå til et annet klasserom, påkledning, inn fra friminutt og så videre ofte er situasjoner uten faste rammer og rutiner. Slike situasjoner er en risikofaktor, målet bør være å skape mer forutsigbare overganger med mer faste rammer». **Lærer 2 og Lærer 3s** erfaringer beskriver også at manglende rutiner, rammer og forutsigbarhet er uheldig i skolen og kan være en risikofaktor for elever som strever. Lærer 2 og 3 trekker også frem for mange elever på 1 lærer som en risikofaktor i skolen. **Lærer 2** utdyper dette slik: «Når man som lærer er alene med klassen, for eksempel 26 elever som trenger hjelp til ulike ting, og har ulike behov. Da blir det vanskelig å følge opp alle sammen på en god nok måte».

### Beskyttelsesfaktorer

Videre vil jeg nå presentere funn angående informantenes erfaringer og observasjoner knyttet til beskyttelsesfaktorer. Et av de mest sentrale funnene jeg vil trekke frem når det kommer til beskyttelsesfaktorer for elever med atferdsvansker, er nettopp dette med gode relasjoner. **Lærer 3** forteller: «Viktigheten av en relasjon mellom lærer og elev tenker jeg er helt avgjørende, og generelt faste personer ja (...) Rett og slett være en trygg voksen». **Ansatt PPT** belyser også betydningen av en god relasjon til lærer eller annen voksen i skolen: «Og så tenker jeg jo det å ha noen de er trygge på. Det tror jeg kanskje er det aller viktigste. Hvis de ikke er trygge så kommer de negative uttrykkene så mye mer til syne». **Lærer 1**: «Så tenker jeg jo at, gode relasjoner, det må jo være en beskyttelsesfaktor». **Lærer 2** bekrefter sine med-informanters utsagt: «En god relasjon, ja det tror jeg må være det viktigste altså. Den gode relasjonen og at elever kjenner seg trygge, det er grunnleggende for at de skal kunne lære, trives og utvikle seg». **Ansatt PPT** legger til: «Noe av det viktige tenker jeg, det er at man som lærer møter elevene der de er da, og jobber med å tilrettelegge sånn at de kan, holdt på å si, vise den beste utgaven av seg selv».

Et annet fremtredende funn i empirien er betydningen av ekstra ressurser som beskyttelsesfaktor i skolen. Flere voksenpersoner som kan bistå i klassen, bistå i observasjoner, eller med elever som trenger ekstra støtte og veiledning trekkes frem som en viktig beskyttelsesfaktor og som kan ha stor betydning for de elevene som har behov for støtte, samt at dette også gjør utslag for hele klassen, og undervisningssituasjonen som en helhet. **Lærer 2** forteller: «Det å ha fagarbeidere som er inne og hjelper til hvis det mye.. Det kan ha alt og si for undervisningssituasjonen». **Lærer 1 og 3**

beskriver også hvordan elev-assistenten, helsesykepleier og sosiallærer kan bidra mye til et godt klassemiljø, de trekker derfor frem dette som en viktig beskyttelsesfaktor.

**Lærer 2** legger til: «Vi har et koordineringsteam på skolen, med sosionomer, spesped ansvarlig, og helsesykepleier. Det er en viktig ressurs og kan bistå mye. Det er et lavterskeltilbud hvor jeg kan melde bekymring for elever (...) det kan være forskjellige ting som gjør at jeg bekymrer meg, eller tenker at her må vi kanskje se litt. Da kan de komme inn å høre hva jeg sier, hva jeg opplever. De kan observere og vi kan ta avgjørelser og sånn sammen». Det at man kan få hjelp og støtte av andre, at andre kan observere, at man kan drøfte klassemiljø og enkeltelever sammen med andre, er altså noe informantene verdsetter som en viktig beskyttelsesfaktor i skolen. Lærer 1 påpeker imidlertid det at ekstra ressurser ikke tilsynelatende alltid er noe positivt eller en beskyttelsesfaktor.

**Lærer 1** utdyper: «Det er jo dette med relasjon igjen da. Fordi, altså, det kan være så enkelt som at eleven får en assistent som hen ikke har en god relasjon til, ikke kjemi.. Vi har jo sett noen utfordringer der ja. Hvor du har elever, som kan ha 100% assistent, men hvor den relasjonen ikke fungerer. Det gjør at eleven har en dårligere skolehverdag».

Andre beskyttelsesfaktorer informantene trekker frem i intervjuet er ressurssterke foreldre som følger opp, et godt foreldresamarbeid (dette beskriver jeg nærmere litt senere i analysen), og at eleven har gode relasjoner til ikke bare voksne i skolen, men også elever. **Lærer 1** understreker dette: «Men den relasjonen elev-elev er også desto viktig tror jeg. For de elevene som på en måte ikke finner sin plass eller som sliter med det sosiale, de vil også utagere, det er min erfaring. Så elev-elev relasjoner, det er veldig, veldig viktig».

#### 4.3.2 Lærerens rolle

Her vil jeg presentere funn som har kommet frem med tanke på lærerens rolle i møte med atferdsvansker hos elever i skolen. Først og fremst vil jeg poengtere, som nevnt ovenfor, informantenes opplevelse av at det at læreren knytter gode relasjoner til elever med atferdsvansker er svært avgjørende. «Det har alt og si», «grunnleggende», «veldig, veldig viktig» er en kort oppsummering av informantenes opplevelse av relasjonens betydning. Samtlige informanter belyser også hvordan en god relasjon til elever med atferdsvansker, reduserer negativ atferd og hjelper eleven i stor grad på flere ulike måter. **Ansatt PPT**: *Ja, det har jeg erfart kan være helt avgjørende på hvordan eleven, holdt på å si klarer seg (...) Når de opplever at lærere bryr, er det for*

de, føler de seg trygge. Så det fører til, i mange tilfeller, positive atferdsendringer». **Lærer 3** belyser også hvordan en god relasjon mellom lærer og elev med atferdsvansker ofte kan føre med seg positive atferdsendringer: «Ja, det gjør eleven tryggere, og min er faring da er på en måte at terskelen for dårlig atferd er litt høyere da. De vil ikke skuffe meg. Og det at eleven får en følelse av at de ikke er alene, men at flere er på hans/hennes lag. Det er ikke bare noen som stiller krav på en måte, de er med å dra lasset, og ønsker deg det beste». **Lærer 1** bekrefter tidligere informanters utsagn: «En god relasjon kan absolutt gi positive atferdsendringer. Man ser at elevene trives bedre, de smiler mer, får til mer, de mestrer. **Lærer 2** poengterer hvordan hen ser endringer hos elever som føler seg trygge, og som får en god relasjon til lærer: «For eksempel ved at læreren kjenner eleven, og vet deres potensiale. At det å «bare» ha løst 4 matteoppgaven i løpet av timen er bra for den eleven. Kommer det inn en vikar hender det de ikke har gjort noen ting, de på en måte gir opp, og kan utagere isteden, som et uttrykk for utrygghet». I intervjuene er et fremtredende funn altså at informantene ser på en god relasjon mellom lærer og elev med atferdsvansker som et grunnlag for trivsel og mestring. Samtidige informanter beskriver hvordan elevenes atferdsvansker kan endres til det positive ved å få en god relasjon til lærer.

#### 4.3.2.1 Lærerens relasjonsbygging og håndtering av elever med atferdsvansker

Når det kommer til hvordan læreren jobber for å knytte gode relasjoner til elever med atferdsvansker har informantene ulike innspill til adgangsstrategier for å nå inn til elever med atferdsvansker. Det å ta seg tid til å bli kjent, sette av tid til lek og moro viser seg å være et sentralt funn. **Lærer 2** legger frem: *Jeg synes selvsagt arbeid med fag er viktig, men jeg synes det er vel så viktig å jobbe med det sosiale, det å bli kjent, bruke tid sammen, snakke sammen. Det å jobbe med å bygge opp gode relasjoner, det har jeg alltid i fokus når jeg får en ny klasse, det er så viktig (...)* En annen måte jeg jobber for å knytte gode relasjoner er også å fokusere på det å gi elevene, ja forutsigbarhet, det å starte dagen med å snakke om dagen, hva skal skje. Mange elever trenger faste rammer for å føle seg trygge». **Lærer 3** beskriver hvordan hen jobber med relasjonsbygging til elever med atferdsvansker: *Jeg jobber med å gi eleven følelsen av at man ønsker dem det beste, når elevene opplever deg som streng.. Samtidig som man skal vektlegge det at alle elever er ulike, alle kan ikke passe inn i samme firkanta bås. Man må på en måte «forskjellsbehandle» for å være rettferdig, og prøve å se individuelle løsninger da, ja.. Særavtaler, da føler elevene seg sett og forstått er min erfaring da». **Ansatt PPT** forteller om det å sette av tid til dialog, hen opplever dette veldig viktig for mange elever. Det å kunne prate med læreren sin å føle sett hørt og forstått. **Lærer 1** forteller: *For å opprette gode relasjoner tenker jeg det å sette av nok tid er viktig. Det å bli kjent**

med eleven og finne ut hva som fungerer for den eleven, siden det som fungerer på en elev fungerer ikke nødvendigvis på en annen. Spør eleven om ting og vis interesse». **Lærer 3** forteller videre at det å vise omsorg til elevene, hilse på elevene hver morgen ved navn, og en klem eller klapp på skulderen når de trenger det oppleves som relasjonsbyggende tiltak.

I forbindelse med spørsmål knyttet til hvordan lærer opplever det å knytte gode relasjoner til elever med atferdsvansker forteller **Ansatt PPT** følgende: «Hvis eleven har en type sakkyndig vurdering som tilsier at man har assistent, så er det litt utfordrende hvem eleven skal knytte seg til. Læreren kan oppleve det som vanskelig å få den gode relasjonen.. Eleven også, da de har liten tid med læreren, fordi det er mye ute sammen med assistenten sin, og da bli det ikke like bra, rett og slett.». **Lærer 3** bekrefter hvordan det kan være utfordrerne å bli godt kjent og knytte tett bånd med elever som er mye ute av klasserommet, for eksempel med assistent eller spesialpedagog. **Lærer 2** forteller hvordan det oppleves å knytte gode relasjoner til elever med atferdsvansker: «Det kan være ganske krevende, man kan bli litt frustrert og sur, man kan ha noen figther liksom.. Men så er det ofte disse elevene man kommer tett på da, det er jo ofte de man tenker på i ettertid.. Hvordan det har gått med den eleven og så videre». **Lærer 3** samsvarer med lærer 2 sine erfaringer: «Jeg tenker at de elevene som har atferdsvansker eller andre ting, blir man ofte sterkere knyttet til enn andre, fordi man på godt og vondt jobber jo mye med de, og de gjør større inntrykk, det er på en måte mer krevende, men det er også mer givende». **Lærer 1** bekrefter de andre informantenes utsagn og legger til: «De krever mer og tar den plassen». Et sammenfallende funn fra samtlige informanter er midlertidig, at selv om de ikke opplever det som vanskelig å knytte gode relasjoner til elever med atferdsvansker, opplever de det tidkrevende. Det tar tid å bygge opp tillit og en god relasjon til elever som strever. Informantene forteller også at de ofte må ha «is i magen» og være tålmodige. Informantene opplever at elever kan si negative ting, unnlate å svare, vise negativ atferd og lignende som virkemiddel for å teste relasjonen eller søke bekræftelse. «Bryr læreren seg egentlig?». **Ansatt PPT**: «Det kan lærerne, av erfaring oppleve som slitsomt og krevende. Det å ikke få den direkte bekræftelsen på at du betyr noe for denne eleven. Men at de kanskje viser det på andre måter. Holder seg i nærheten i friminuttet og så videre». Videre forteller Ansatt PPT hvordan det i slike situasjoner kan være fornuftig av læreren og reflektere noe mer over elevens atferd og grunnen til den. Hen nevner et uttrykk hen beskriver som «kanskje litt klisje, men i mange tilfeller viktig» i møte med elever med atferdsvansker «Elsk meg mest, når jeg fortjener det minst».

Videre i intervjuene snakket vi om hvordan lærerne jobber for å håndtere og møte elever med atferdsvansker på en god måte. Sentrale funn som gjentar seg i den forbindelse er det å arbeide for å gi elevene en forutsigbar skolehverdag, da dette ses på som essensielt for elever med atferdsvansker. **Lærer 1**: *«Jeg har erfart at rammer og rutiner er viktig altså! For å skape forutsigbarhet for eleven. Og det å tilpasse til elevens mestringsnivå»*. **Ansatt PPT** bekrefter viktigheten av dette: *«Det der å være i forkant i alle situasjoner og overganger, det å skape en forutsigbar hverdag for elevene»*. **Lærer 2** og **Lærer 3** forteller også om gode erfaringer med å vektlegge rutiner, forutsigbarhet og det å være i forkant ved å forberede elevene på hva som skal skje. **Lærer 2** og **Lærer 3** understreker også betydningen av gode relasjoner og at elevene føler seg trygg på læreren sin, i arbeid med å håndtere og støtte elever med atferdsvansker. **Lærer 2** utdyper: *«Det at eleven føler seg trygg, det er så grunnleggende, da tør han eller henne kanskje å komme bort hvis det er noe, fortelle, spørre og be om hjelp, det kan avverge mange situasjoner»*. **Lærer 1** beskriver hvordan hen går frem for å møte elevens atferdsvansker på en best mulig måte: *Hvis eleven med atferdsvansker er i «enda» en konflikt.. Prøv å forstå.. Det er jo ofte en grunn bak, og da er det enklere å møte eleven og hjelpe hen å finne løsninger eller kompromiss»*.

**Ansatt PPT** trekker også frem en utfordring med tanke på arbeid med elever med atferdsvansker: *«Jeg opplever nok at lærerne gjør sitt beste, men noen sier at de blir spist opp av tiden. Hvordan skal de kunne møte elevene med atferdsvansker på en god nok måte, men kanskje 23 andre elever. Mange lærere uttrykker den frustrasjonen»*. Lærer informantene bekrefter også dette i sine intervjuer, der de uttrykker at tiden ikke alltid strekker til, og at elevene til tider kan bli tatt ut av assistenter for å kunne avlaste læreren, klassen og kunne møte eleven på en bedre måte. Dette er noe **Ansatt PPT** trekker frem i sitt intervju som en problematisk side av tilbudet for elever med atferdsvansker: *«Mange av elevene med atferdsvansker blir håndtert av ufaglærte. Veldig unge assistenter, som ja, gjør så godt de kan, men det er ofte ikke godt nok.. Det er problematisk at de blir tatt så mye ut av klassen»*. De øvrige informantene bekrefter dette, ved å fortelle at tiden ikke alltid strekker til, og man føler på at man ikke alltid får sett og møtt alle elevene slik man ønsker.

#### 4.3.2.2 Skole-hjem samarbeid

Et godt skole-hjem samarbeid blir nevnt i samtlige intervjuer, som et viktig tiltak i arbeidet med å hjelpe og støtte elever med atferdsvansker. **Lærer 3** poengterer: *«Det er jo helt klart ideelt å ha et godt samarbeid med foreldre, sånn at man jobber mot samme mål, og man er på samme side og så*

videre». **Lærer 1 og 2** forteller også at et godt skole-hjem samarbeid oppleves som viktig og nyttig i arbeidet med elever med atferdsvansker. De beskriver hvordan de i samarbeid med foreldrene blir kjent med elevene fra foreldrenes perspektiv, og på den måten kan møte elevenes behov på en bedre måte. **Lærer 2** utdyper: «*Jeg tenker jo at når du har et godt samarbeid og en god relasjon til de hjemme, så vil det jo være bra for eleven*».

#### 4.3.2.3 Informantenes opplevelse av relasjonens betydning for elever med atferdsvansker

Videre har jeg i mine intervjuer undersøkt hvilke opplevelser informantene har av betydningen av en god relasjon til lærer, for elever med atferdsvansker. Informantene beskriver blant annet at vanskelige situasjoner og vanskelig atferd, i større grad oppstår i situasjoner der læreren de har trygg relasjon til ikke er til stede. **Lærer 3** beskriver: «*Min opplevelse er at det ofte skjer ting, negativ atferd, hvis jeg ikke har vært der. Jeg har også vært i permisjon, som ble totalt krise for enkelte elever (...) så min opplevelse er at elever med atferdsvansker takler situasjoner uten den faste trygge dårligere enn gjennomsnittseleven*». **Ansatt PPT** forteller også hens erfaringer knyttet til betydningen av å ha en trygg voksen i nærheten, hen utdyper: «*Uttrykk av atferdsvansker kommer ofte mer til syne i de situasjonene uten en trygg voksen, ofte læreren. Det kan være alt fra at eleven blir mer «klovn», eller til utagerende atferd, eller at den ikke klarer å være i klasserommet. Det trenger ikke være det at vikaren nødvendigvis gjør noe feil. Men eleven mangler den trygge voksne*».

**Lærer 1** forteller om hvordan hen erfarer trivsel og faglige prestasjoner henger sammen med en god relasjon til lærer: «Hvis ikke trivselen er der, så er heller ikke den faglige presentasjonen der. Det henger sammen med relasjon til læreren, helt klart». **Lærer 2 og 3** bekrefter også at de ser en klar sammenheng mellom en god relasjon til lærer og faglige prestasjoner. **Lærer 3** utdyper: «Har ikke eleven en god relasjon til læreren i det faget opplever jeg at de gjør det dårligere i faget, ikke nødvendigvis at de har dårligere evner, men at de ikke har samme motivasjon til å yte. Kanskje heller det motsatte, at de ikke ønsker å være i timen». **Lærer 2 og 3** forteller også om at de erfarer sammenheng mellom elevens trivsel i timen og hvilken relasjon eleven har til læreren i det aktuelle faget. **Ansatt PPT** på sin side forteller at hen synes det er vanskelig å si noe om hvorvidt en god relasjon til lærer påvirker de faglige prestasjonene. Hens erfaringer dreier seg hovedsakelig om elever med sakkyndig vurdering og rett til spesialundervisning: «Hvorvidt det er det at eleven har en-til-en undervisning, eller om det er en god relasjon til assistenten/pedagogen som påvirker elevens faglige mestring syns jeg er vanskelig å si, det er nok en kombinasjon».

### 4.3.3 Psykososialt miljø

#### 4.3.3.1 Atferdsvansker og psykisk helse

I intervjusituasjonen snakket vi også om elever med atferdsvanskers psykososiale utvikling. På spørsmål om hvordan atferdsvansker kan påvirke elevens psykiske helse forteller **Ansatt PPT** følgende: *Jeg tenker at det er en sterk sammenheng mellom det at elever med atferdsvansker har større utfordringer med å få en psykisk uhelse (...) og at atferdsvanskene kan føre til at andre elever trekker seg unna, er redd deg, eller ikke ønsker å være venn med deg (...) følelsen av å bli holdt utenfor kan gjøre elevene triste og usikre, og i de verste tilfellene fører det til skolevegring». **Lærer 1** ser også en klar sammenheng mellom elever med atferdsvansker og psykisk uhelse: «Altså som sagt, alt henger sammen. De sliter med konsentrasjon, det går utover det faglige, det går utover mestringsfølelse, de sliter med relasjoner. Det er jo klart at det går utover psykisk helse, ikke sant?». **Lærer 2 og 3** forteller også at de erfarer sammenheng mellom atferdsvansker og psykisk uhelse. Elevenes atferdsvansker og alt det medfører, med tanke på faglige vansker og vansker med relasjoner, kan gå utover hvilke selvbilde og selvfølelse eleven danner seg, som igjen påvirker elevens psykiske helse negativt.*

Imidlertid er informantene samstemte i sine uttalelser knyttet til spørsmålet om hvorvidt en god relasjon til lærer kan bedre elever med atferdsvanskers psykiske helse. Alle informanter forteller om opplevelser av at gode relasjoner til lærer kan ha positiv innvirkning for elevens psykiske helse. **Ansatt PPT** erfarer at en god relasjon til lærer kan gi eleven opplevelsen av å bli sett og at det er noen som bryr seg. Hen forteller også at en god relasjon til lærer styrker følelsen av tilhørighet i klassen, som kan gi positive ringvirkninger for den psykiske helsen. Lærer informantene er enige i at en god relasjon til lærer kan ha positiv innvirkning på elevens psykiske helse. **Lærer 3** utdyper: «Hvis eleven er trygg på læreren og relasjonen er god kan det fungere som ventilasjon på en måte. Det at man kan få snakke ut om ting, og bare ha en å kunne betro seg. Vite at man har noen å snakke med om ting blir vanskelig».

#### 4.3.3.2 Arbeid med å fremme psykisk helse i skolen

På spørsmål knyttet til hvordan lærerne jobber med å fremme psykisk helse og et godt psykososialt miljø i klassen er det enkelte funn som utpeker seg. Informantene trekker frem det å bruke tid sammen, ha det gøy og ha fokus på felles opplevelser og det sosiale i klasserommet. **Ansatt PPT** forteller imidlertid: *Lærere og ledelse kan ofte være veldig opptatt av det faglige, neste nasjonale*

*prøver og lignende, dette kan gå utover tid til å fremme et godt psykososialt miljø. Lærer 2* bekrefter dette og forteller at hen opplever at det faglige er viktig, men at arbeid med et godt psykososialt klasse miljø er vel så viktig. Hen utdyper: *«Man må bruke tid sammen, tilrettelegge for felles positive opplevelser mellom elevene, og lærer må ta seg tid til å snakke og bli kjent med elevene».* **Lærer 3** forteller også om viktigheten av tid til det sosiale: *«Selv om jeg personlig er glad i fag, så er det sosiale minst like viktig i skolen (...) så man bør sette av nok tid til lek og sosialisering».*

**Lærer 2** legger også til et annet tiltak hen ser på som viktig i arbeidet mot et godt klassemiljø: *«Jeg har erfart at åpenhet rundt elevens atferdsvansker, og eventuelle årsaker til dette kan gjøre medelevene mer forståelsesfulle. At man på den måten kan skape et mer inkluderende klassemiljø med plass til de individuelle forskjellene».*

De tre lærer informantene forteller videre om det å ta i bruk skolens ressurser for å styrke det psykososiale miljøet som et viktig tiltak. De forteller blant annet om at helsesøster kan komme inn i klassen og bidra med opplegg knyttet til å styrke klassemiljøet, både i små grupper og klassen som helhet. **Lærer 1:** *«Positive opplevelser sammen styrker klassemiljøet, når man opplever noe gøy sammen. Dette igjen kan bidra positiv på den enkelte elevs psykiske helse».* **Lærer 3** påpeker hvordan et godt psykososialt miljø i klassen påvirker elevenes faglige prestasjoner: *«Etter min erfaring påvirker et godt klassemiljø absolutt de faglige prestasjonene, elevene blir mer motivert til å gjøre det bra, hvis det er god stemning i klasserommet (..) og de kan samarbeide fint sammen».*

## 5 Drøfting

I denne delen av oppgaven vil jeg se de empiriske funnene i lys av det teoretiske rammeverket og aktuell forskning jeg har presentert tidligere i oppgaven. Jeg vil drøfte funnene med det teoretiske rammeverket i et forsøk på å besvare min problemstilling og forskerspørsmål. Jeg har valgt å strukturere diskusjonen ut fra de fire kategoriene som nevnt i kapittel 4.

Problemstilling:

*«Hvordan kan en god relasjon til lærer være en beskyttelsesfaktor for elever med atferdsvansker?»*

Forskningsspørsmål:

1) Hvordan kan lærere jobbe for å knytte gode relasjoner til elever med atferdsvansker, samt møte



og håndtere disse elevene på en god måte?

2) Hvilke positive følger gir en god relasjon til lærer, for elever med atferdsvansker?

## 5.1 Atferdsvansker

### 5.1.1 Forekomst

Drugli (2013) legger frem det at elever med atferdsvansker representerer over 50% av henvisninger til barnepsykatrien hvert år. Ogden (2022) bekrefter dette ved å presisere at atferdsvansker er en av de største utfordringene i dagens skole. Dette bekreftes av informantene, der samtlige uttrykker at arbeid med elever med atferdsvansker utgjør en stor del av jobben som lærer.

Imidlertid har informantene noe ulikt syn på hvor krevende dette arbeidet er. Ansatt PPT påpeker at skolen og lærerens holdninger til elevers atferdsvansker, og deres elevsyn er avgjørende. Videre påpeker Ansatt PPT at hen i sitt arbeid på ulike skoler har observert skoler som ser på elever med atferdsvansker som en belastning, mens andre skoler tenker at «her har vi en utforing, og den skal vi løse sammen». Lærer 2`s opplevelse av at arbeid med elever med atferdsvansker kan være svært krevende samstemmer med Drugli (2012). Hun beskriver hvordan det kan være spesielt vanskelig å knytte gode relasjoner til de elevene som kanskje trenger det mest. Lærer 2 forteller også at mangel på tid og ressurser er en utfordring. Lærer 1 på sin side forteller at hen ikke ønsker å omtale atferdsvansker som en utfordring i skolen, men heller en viktig del av arbeidet, som farger hverdagen. Det at Lærer 2 erkjenner at arbeid med atferdsvansker er krevende, trenger ikke nødvendigvis si at informanten har et dårligere elevsyn eller dårligere holdninger til arbeidet. Det å undergrave hvor tidkrevende og utfordrerne arbeid med elevers atferdsvansker kan være, kan i det lange løp føre til at sårt trengte ressurser ikke blir gitt, da det kan oppfattes som at det ikke er behov for det. Dette kan gå utover kvaliteten på arbeidet i skolen, og til syvende og sist er det elevene det går utover. Et sentralt funn som kommer frem i intervjuene til samtlige informanter, er nettopp dette med mangel på ressurser, og at arbeidet med elevers atferdsvansker er tidkrevende og til tider går utover undervisningstilbudet til de gjenværende elevene. Man kan derfor tenke seg at det å sette ord på at dette arbeidet kan være svært krevende, er viktig og nødvendig for å styrke kvaliteten i skolen. Sollesnes (2018, s. 35) definerer atferdsvansker som nettopp krevende å forholde seg til.

«Vanskelig atferd hos barn er en type atferd som omgivelsene finner det vanskelig å forholde seg til, og som uttrykker en vanske det aktuelle barnet trenger hjelp med».

Informantene har noe ulike erfaringer knyttet til hvilke type atferdsvansker de møter, og hvilken alvorlighetsgrad atferden har. Lærer 1, 2 og 3 forteller at den type atferdsvansker som går igjen i deres klasserom er bråk, forstyrrelser og liten fremdrift i skolearbeidet. Ogden (2022) beskriver denne type atferd som lærings- og undervisningshemmende atferd. Denne atferden blir i det store bilde sett på som den «uskyldig», uroen det er mye av i skolen (Sollesnes, 2018), dette bekrefter lærernes opplevelser. Videre forteller lærer-informantene om at de også opplever elever som ikke ønsker å være i klasserommet, løpet ut og at lærerne må gå etter elevene for å hente de inn i timen igjen. Slik atferd beskriver Ogden (2022) som norm- og regelbrytende atferd. Slik atferd beskrives som atferd som bryter med skolens forventninger til normer og regler. Denne atferden kan hemme undervisning og da også elevenes videre læring og utvikling. Dette støttes av Lærer 2, Lærer 3 og Ansatt PPT, som alle påpeker at elever med atferdsvansker i større grad har kunnskapshull, ikke nødvendigvis på grunn av manglende evner, men fordi atferdsvanskene tar så mye plass at det faglige blir satt til side. Hesselberg og Tetzchner (2016) bekrefter dette, og beskriver en klar sammenheng mellom faglige utfordringer i skolen og atferdsvansker.

Ansatt PPT har i større grad erfaring med den tredje og mest alvorlige formen for atferdsvansker, nemlig alvorlige atferdsvansker. Denne atferden dreier seg ofte om en mer omfattende atferd over tid, som ofte innebærer, og som Ansatt PPT forteller, fysisk aggressiv atferd (Ogden, 2022). Ansatt PPT forteller at hen i sitt arbeid på ulike skoler ser at atferdsvansker av slik karakter er mer fremtredende i skolene i dag, og dette er noe hen ser mye til. Det kan tenkes at Ansatt PPT ser mer av slik atferd da pedagogisk psykologisk tjeneste ofte blir koblet på i dem mest alvorlige tilfellene av atferdsvansker, man kan derfor tenke seg at Ansatt PPTs erfaringer ikke nødvendigvis representerer det gjennomsnittlige klasserom. Ogden (2022) bekrefter hvordan slik atferd ofte krever mer omfattende tiltak fra skolen og skolens støtteapparat, enn det lærerne kan tilby i det ordinære undervisningsopplegget. Om elevene ikke har tilfredsstillende utbytte av det ordinære undervisningsopplegget, til tross for individuelle tilpasninger, har eleven ifølge § rett på spesialundervisning (Opplæringslova, 1998). Det er pedagogisk psykologisk tjeneste som har ansvaret for å utrede og vurdere elevens behov for spesialpedagogisk hjelp. På bakgrunn av PPTs observasjoner og vurderinger skal det utarbeides en sakkyndig vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2009).

### 5.1.2 Årsaker til atferdsvansker

For å forstå hvordan og hvorfor enkelte elever utvikler atferdsvansker må man se på hvilke risiko- og beskyttelsesfaktorer eleven utsettes for (Ogden, 2022). Risikofaktorer defineres som faktorer i eleven selv eller miljøet rundt eleven som øker risikoen for en negativ utvikling (Drugli, 2013). De empiriske funnene viser at informantene erfarer flere ulike risikofaktorer hos elever med atferdsvansker. Fremtredende funn i empirien bekreftes av Ogden (2022), og omhandler risikofaktorer som uro og konflikter i hjemmet, manglende oppfølging av foreldre og svake relasjoner til nære omsorgspersoner. Videre forteller informantene om at mulige risikofaktorer i skolen er dårlig skoleledelse, manglende rutiner og struktur i klassen, dårlig klassemiljø, for mange elever per lærer og mangel på ekstra ressurser det er behov for i klasserommet. Drugli (2013) og Rutter (2012) bekrefter hvordan disse risikofaktorene er sentralt knyttet til utvikling av atferdsvansker hos elever. Diagnoser hos elever er en annen sentral risikofaktor som er fremtredende i både empiri og teori (Ogden, 2022). Spesielt Lærer 1 og Ansatt PPT trekker frem diagnose som en avgjørende faktor hos elever med atferdsvansker. Lærer 2 og 3 på sin side, poengter hvordan de ser på manglende diagnose som avgjørende for at de ikke får de ressursene de sårt hadde trengt. De poengterer at elevene med atferdsvansker, til tross for individuelle tilpasninger, ofte ikke har et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Likevel opplever de det vanskelig å få en sakkyndig vurdering og vedtak uten at eleven har en diagnose i bunn. Dette synes også å være gjellende i Ogden (2022). Nordrum (2016) presiser at det ikke er en diagnose i seg selv som gir retten til spesialundervisning, men det manglende læringsutbytte. Informantene på sin side opplever likevel at det uten en diagnose er vanskeligere å få vedtak om spesialundervisning, uavhengig av elevens læringsutbytte. Dette motstrider § 5-1 i opplæringsloven som omhandler elevs rett på spesialundervisning (Opplæringslova, 1998).

Beskyttelsesfaktorer er på sin side er faktorer som kan dempe effekten av risikofaktorene, og bidra til positiv utvikling til tross for belastningene eleven blir utsatt for (Drugli, 2013).

Beskyttelsesfaktorer dreier seg om forhold som kan forebygge eller redusere risikoen for de som er utsatt for å utvikle atferdsvansker (Ogden, 2022). Et grunnleggende funn jeg vil trekke frem fra empirien er en god relasjon til lærer som beskyttelsesfaktor. Samtlige informanter beskriver en god relasjon som avgjørende for elevens trivsel, faglig mestring og en positiv utvikling. Dette ser vi også er gjeldende i teorien (Burchinal et al., 2002; Sunde, 2019). Betydningen av en god relasjon til lærer drøftes nærmere under «lærerens rolle».

Andre beskyttelsesfaktorer som kommer frem i intervjuet omhandler å ta i bruk ressursene man har tilgjengelig på skolen, som assistenter, kordineringsteam, helsesykepleier, sosionomer ansatt i skolen og spesialpedagoger. Samt gode og trygge relasjoner til nære omsorgspersoner i hjemmet, og engasjerte foreldre som følger opp og samarbeidet godt med skolen. Lærer 1 poengterer også at gode relasjoner til medelever er svært viktig for elevenes trivsel og utvikling, og ikke kun gode relasjoner til voksne. Det samstemmer med Ogden (2022) tanker om hvordan gode relasjoner til medelever fører til følelse av tilhørighet i klassen, som er en viktig beskyttelsesfaktor mot atferdsvansker. Hughes et al. (2001) forteller også om en sammenheng mellom elever med atferdsvanskers gode relasjon til lærere, og deres evne til å knytte gode relasjoner til sine medelever. Det viser seg nemlig at elevens relasjon til lærer er av større betydning for å knytte vennskap med medelever, enn elevens atferdsvansker (Hughes et al., 2001). Lærer 2 bekrefter dette. Det å arbeide mot gode relasjoner med elever med atferdsvansker kan derfor tenkes å ha større nytteverdi enn kun relasjonen i seg selv, men samtidig hjelpe eleven å knytte gode relasjoner til andre.

I empirien uttaler Lærer 3 og Ansatt PPT at deres erfaringer er at flere risikofaktorer ofte er til stede hos elever med atferdsvansker. Dette kan være individuelle faktorer hos eleven som for eksempel en diagnose, få vennskap på skolen og skilsmisse eller andre utfordringer i hjemmet. Dette kan sees i sammenheng med hvordan Drugli (2013) presenterer hvordan og hvorfor enkelte elever utvikler atferdsvansker. Sameroff (2009) beskriver i transaksjonsmodellen hvordan indre og ytre faktorer rundt eleven er med på å avgjøre deres utviklingsprosess. Dette omhandler biologiske, psykologiske og miljømessige faktorer, som eksemplene nevnt ovenfor. Sameroff (2009) beskriver at det er samspillet mellom miljø og individ som avgjør elevens utviklingsprosess, samtidig beskriver Rutter et al. (1979) hvordan risikoen for utvikling av atferdsvansker øker jo flere risikofaktorer eleven utsettes for. Ansatt PPT forteller også om erfaringer med elever som ikke utvikler atferdsvansker, til tross for at de utsettes for flere risikofaktorer. Dette kan knyttes til hvordan Ogden (2022) beskriver resiliente elever. Resiliente elever viser seg å ha en positiv utvikling, tross de risikofaktorene eleven utsettes for (Rutter, 2012). Motstandsdyktige eller resiliente elever finner beskyttende ressurser i sitt nærmiljø, for eksempel en lærer (Borge, 2018). Man kan derfor tenke seg at lærere i skolen har en svært viktig og avgjørende rolle i møte med elever som utsettes for flere risikofaktorer. Til syvende og sist er det forholdet mellom risikofaktorer og

beskyttelsesfaktorer som avgjør risikoen for utvikling av atferdsvansker (Drugli, 2013). Det at læreren knytter en god relasjon til eleven viser seg å kunne være den beskyttelsesfaktoren eleven trenger for å ha en positiv og god utvikling. Jeg vil nå gå nærmere inn på og drøfte betydningen av lærerens rolle.

## 5.2 Lærerens rolle

Drugli (2012) bekrefter informantenes uttalelser om at det kan oppleves som noe mer krevende å opprette gode relasjoner med elever med atferdsvansker. Informantene opplever det tidvis som tidkrevende, vanskelig og slitsomt arbeid. Elevene kan ifølge Ansatt PPT aktivt gå inn for å avvise, for å teste deres relasjon og om læreren «bryr» seg. Dette støttes av Ogden (2022), som beskriver hvordan elever med atferdsvansker kan bruke noe mer tid for å bli mottakelige for tette relasjoner, samt trenger ofte mer tid for å skape den tilliten som må ligge til grunn i en god relasjon. Det kan da tenkes at disse elevene stadig vil søke bekreftelse på tillit og at læreren bryr seg, før tette bånd skapes mellom lærer og elev. Det å skape gode relasjoner mellom lærer og elev, samt hvilken kvalitet relasjonen har, er lærerens fulle ansvar (Dalland & Knutsen, 2020; Jensen, 2014). Man kan derfor si at selv om lærere kan oppleve det å knytte gode relasjoner til elever med atferdsvansker som krevende, er det likevel lærerens plikt og ansvar å arbeide mot gode relasjoner, ikke elevens. For at lærerne imidlertid skal kunne gjøre sin plikt og ta sitt fulle ansvar i å knytte gode relasjoner, bør det settes av nok tid og ressurser. Nettopp dette nevnes også tidligere i empirien, der tid og ressurser beskrives av informantene som en mangelvare.

Informantene er samstemte i at en god relasjon er avgjørende for elever med atferdsvansker, og at en viktig del av lærerens arbeid er å knytte gode relasjoner til sine elever. Det bekreftes i Dalland og Knutsen (2020) hvordan det å knytte gode lærer-elev-relasjoner er et av de viktigste og mest avgjørende tiltakene for elevers positive utvikling faglig og sosialt. Drugli (2012) belyser også hvordan kvaliteten på denne relasjoner har stor betydning for elevenes trivsel og faglige prestasjoner. Informantene bekrefter hvordan en god relasjon mellom lærer og elev har stor nytteverdi for elevenes trivsel, faglig utbytte, psykososiale utvikling, samt reduserer elevens atferdsvansker. Burchinal et al. (2002) og Sunde (2019) belyser også hvordan betydningen av en god relasjon til lærer viser seg å være særskilt viktig for elever med atferdsvansker. Dette bekreftes av informantene som forteller at elever med atferdsvansker er mer avhengig av en trygg voksen enn andre elever i klassen. Samtlige informanter forteller at elevers atferdsvansker kommer

tydeligere til syne, og med flere negative uttrykk uten læreren til stede, som for eksempel ved vikarbruk eller i friminutt. Lærer 3 belyser dette godt: *«Min opplevelse er at det ofte skjer ting, negativ atferd, hvis jeg ikke har vært der (...) Så min opplevelse er at elever med atferdsvansker håndterer situasjoner uten den faste trygge dårligere enn gjennomsnittseleven»*. Funnene bekrefter Drugli (2013) og Ogden (2022) teori om hvordan atferdsvansker reduseres, og at elevene oftere gjør det som forventes av dem sammen med lærere de har en god relasjon til. Dette beskriver altså hvor avgjørende det kan være at læreren jobber for å knytte gode relasjoner til elever med atferdsvansker, for at de skal kunne trives på skolen, føle seg trygge og ha en positiv utvikling atferdsmessig.

Andre sentrale funn i empirien som bekreftes i teorien, dreier seg om hvordan en god relasjon mellom lærer og elev med atferdsvansker, har stor påvirkning på elevens læringsutbytte (Drugli, 2012). Det kommer frem i funnene at elever presterer bedre i fag der de har en god relasjon til lærer, her er lærer-informantene entydige. Lærer 3 påpeker hvordan dette ikke nødvendigvis bare handler om evner, men at den gode relasjonen til lærer kan være god motivasjon til å prestere. På den andre siden forteller også informantene om elever som ikke ønsker å være i klasserommet, spesielt om de ikke har en god relasjon til lærer. Informantene forteller at det er enklere å inngå særavtaler, og møte eleven på en god måte, samt motivere de til å bli værende i klasserommet og jobbe med det faglige, hvis de har en god relasjon i bunn. Lærerne opplever at elevene ikke ønsker å «skuffe» læreren sin. Lærer 2 beskriver godt hvordan en god relasjon til lærer påvirker elevens innsats og faglige motivasjon: *«For eksempel ved at læreren kjenner eleven og vet deres potensiale. Læreren vet at det å «bare» ha løst 4 matteoppgaven i løpet av timen er bra for den eleven. Kommer det inn en vikar hender det at eleven ikke har gjort noen ting, de på en måte gir opp, og kan utagere isteden, som et uttrykk for utrygghet»*. De empiriske funnene som kommer frem kan knyttes til hvordan relasjonen mellom lærer og elev beskrives som en avgjørende faktorene for å fremme læring og faglig utvikling i skolen (Dalland & Knutsen, 2020; Drugli, 2012; Spurkeland, 2011). Det kan derfor tenkes at det å jobbe med å opprette gode relasjoner til sine elever kan sees på som et av de viktigste tiltakene en lærer kan gjøre for å gi elevenes læringsutbytte et best mulig utgangspunkt. En lærer må stadig balansere faglig og relasjonelt arbeid i sin rolle, men som nevnt vil relasjonelt arbeid også gi grobunn for faglig utvikling. Slik presiseres viktigheten av arbeidet med å opprette gode relasjoner, også for å fremme elevenes faglige utbytte.

### 5.2.1 Lærernes arbeid med å knytte gode relasjoner

I empirien kommer det frem hvordan lærere jobber for å knytte gode relasjoner til elever med atferdsvansker. Lærer 1, 2 og 3 belyser hvordan de ofte knytter de tetteste båndene med nettopp elever med atferdsvansker. Informantene forteller at det ofte er de relasjonene som gjør sterkest inntrykk, og det er ofte de elevene man tenker på i ettertid, «hvordan det har gått med de». Informantene er imidlertid enige i at dette er tidkrevende arbeid man må sette av tid til, og at elever med atferdsvansker kan bruke noe lengre tid for å opparbeide tillitt til sin lærer. Dette støttes i teorien av Ogden (2022). Spurkeland (2020) bekrefter det at tillit er grunnleggende for at en god relasjon skapes. Videre i empirien presenterer Lærer 1 og 2 hvordan de arbeider for å skape tillit og gode relasjoner. De må bli kjent med- og bruke tid sammen med elevene, de må lytte og vise forståelse, dette bekreftes av (Bru, 2011). Da tillit er selve bærebjelken i en god relasjon er det derfor avgjørende at lærerne jobber for å oppnå tillit hos sine elever, som et grunnlag for å knytte en god og trygg relasjon. Som nevnt av informantene skapes tillit over tid, og ved hjelp av repeterende tillitsfulle handlinger, vil det kunne skape et tillitsforhold mellom lærer og elev (Spurkeland, 2020). Lærerne og Ansatt PPT påpeker også hvordan faste rammer skaper forutsigbarhet og trygghet for elevene, som igjen gir rom for å skape tillit og gode relasjoner. En måte å gjøre dette på kan for eksempel være å fortelle om dagens planer og hva som skal skje, mange elever trenger denne tryggheten belyser Lærer 2. Drugli (2012) bekrefter nettopp hvordan faste rammer og struktur i skolehverdagen er positivt fordi elevene da vet hva som forventes av de. Dette fremmer positiv atferd og gode relasjoner (Drugli, 2012). Man kan derfor tenke seg at det å arbeide med å skape tillit, vise eleven igjen og igjen at du bryr deg, og er der for eleven er et viktig arbeid mot gode relasjoner. Informant 3 trekker frem konkrete tiltak hen bruker i å knytte gode relasjoner til sine elever. Tiltakene går ut på å vise omsorg og varme, nærhet og håndhilse på elevene ved navn og øyekontakt hver morgen. Dette sammenfaller med hvordan Drugli (2012) presiserer viktigheten av nærhet og omsorg til sine elever, som beskrives som nettopp det å hilse ved navn, ha øyekontakt og gi kroppskontakt som for eksempel et hårdtrykk eller klapp på skulderen, samt ha en omsorgsfull og varm fremtoning for sine elever. Dette kan derfor tenkes å være gode tiltak i et relasjonsfremmende arbeid til sine elever.

Ansatt PPT og lærer informantene trekker inn dette med dialog og samtale i arbeidet mot gode relasjoner. Man bør som lærer spørre hvordan eleven har det, vise at en bryr seg, og vise genuin interesse. Ansatt PPT påpeker at en god dialog med lærer er svært viktig for mange elever. Bru

(2011) bekrefter viktigheten av samtale og dialog med eleven. Man bør henvende seg og svare eleven på en forståelsesfull måte, og viser at en lytter aktivt til det eleven deler (Bru, 2011). Dette er viktig for at elevene skal føle seg sett, hørt og forstått. Lærer 3 poengterer dette på en god måte: *«Man bør «forskjellsbehandle» for å være rettferdig, og prøve å se individuelle løsninger. Særavtaler, da føler elevene seg sett og forstått er min erfaring»*. Bru (2011) uttaler seg også om at læreren skal bygge gode relasjoner til sine elever er det viktig å signalisere støtte. Dette kan knyttet til Lærer 3's utsagn om det å vise eleven at man ønsker eleven det beste og «spiller på samme lag», at du er der for eleven og jobber mot et felles mål.

Jensen (2014) trekker frem at man som lærer bør vise toleranse, respekt, interesse og empati for hver enkelt elev, og at læreren bør tilpasse seg ut ifra elevens individuelle forskjeller og utgangspunkt. Dette kan ses i sammenheng med Lærer 2 og 3 som vektlegger ulikheter, og være seg bevisst at alle elever er forskjellige og at det ikke er noen fasit på hvordan en elev skal behandles. Hvis man ser eleven ut ifra deres utgangspunkt og forutsetninger, og behandle dem der etter, kan elevene føle seg respektert for den de er. Når man møter elevene på en slik måte, der det å «forskjellsbehandle» er det rettferdige, nettopp fordi alle er forskjellige, viser man elevene empati, interesse, samt viser toleranse og respekt for ulikhetene. Lærer 3 belyser videre hvordan man som lærer bør ta eleven på alvor i sine opplevelser. Det å ta elevens subjektive opplevelse på alvor påpeker Lærer 3 som essensielt. Lærer 1 og 2 påpeker også dette med å prøve å forstå årsaken bak negativ atferd, slik at man kan møte eleven på en bedre og mer forståelsesfull måte. Dette kan være med på at elevene føler seg møtt med toleranse, respekt og empati som Jensen (2014) beskriver som viktig for å knytte gode relasjoner til sin lærer.

Lærer 1 forteller også om erfaringer knyttet til det å påse å gi elever med atferdsvansker positiv oppmerksomhet og lete etter elevens styrker og ressurser. Hen forteller at dette kan være med på å styrke elevens relasjon til lærer, da eleven opplever at læreren liker han eller henne. Holland (2013) belyser nettopp hvordan man som lærer bør lete etter elevens gode sider og egenskaper, og ta eleven på «fersken» i å gjøre gode gjerninger. Ved å sette ord på og gi oppmerksomhet til den positive atferden, er dette også med på å styrke elevens selvbilde og ofte forsterke den positive atferden og redusere den negative (Ogden, 2022). Drugli (2012) bekrefter hvordan det å være bevisst på å gi elevene oppmerksomhet for positiv atferd kan være en god strategi for å begrense negativ atferd.



I intervjuene kom det også frem et spennende funn med tanke på hinder eller utfordringer i å knytte gode og nære relasjoner til elever med atferdsvansker. Ansatt PPT forteller hvordan elever med sakkyndig vurdering tidvis kan være mye ute i klasserommet med spesialpedagog eller assistent, og at dette kan gjøre det vanskelig for både eleven og lærere og bli kjent og knytte gode relasjoner. Lærer 3 bekrefter samme erfaringer knyttet til denne utfordringen. Tangen (2016) belyser også hvordan elever med spesialundervisning i noen tilfeller er mindre inne i klasserommet enn elever som følger det ordinære opplæringstilbudet. Han belyser videre hvordan dette kan påvirke i negativ forstand hvilken relasjon eleven får til lærer, samt deres tilhørighet til klassen og trivsel på skolen (Tangen, 2016). Skolen og lærerne bør derfor jobber mot at elever med atferdsvansker så langt det lar seg gjøre kan få bli i klasserommet. Elevene bør da få individuelle tilpasninger og oppfølging av assistent/spesialpedagog i det ordinære undervisningstilbudet i klassen, fremfor å tas ut av klasserommet til en-til-en-undervisning. Dette påpeker også informantene der de uttrykket at elevene bør være en del av fellesskapet i klassen, og derfor bør følge undervisningen i klasserommet mest mulig.

### 5.2.2 Lærerens håndtering av elever med atferdsvansker

Med tanke på hvordan lærere jobber for å håndtere og møte elever med atferdsvansker på en god måte, ønsker jeg å trekke frem et funn som presenteres som essensielt i dette arbeidet. Holland (2013) og funn i empirien beskriver hvordan bevisste voksne er viktig for elever generelt, men spesielt for elever med atferdsvansker. Ansatt PPT beskriver hvor avgjørende lærernes elevsyn og holdninger knyttet til elever med atferdsvansker er i arbeidet med å forstå deres atferd og møte og hjelpe disse elevene på en god måte. I den sammenheng ønsker jeg å trekke inn Greene (2011) sin teori «elever gjør det bra hvis de kan». Dette innebærer at læreren antar at hvis eleven kunne gjort det bra, ville hen gjort det bra. Med dette elevsynet ser læreren det slik at hvis eleven ikke mestrer, må omgivelse se på hvilke krav og forventninger man faktisk kan forvente av eleven, ut ifra barnets faktiske forutsetninger (Elvén, 2017). Hvis læreren er seg bevisst hvilke syn og filosofi en ser på elever med atferdsvansker med, kan dette påvirke lærerens håndtering av eleven i positiv forstand, samt hjelpe med å sette inn riktige og gode tiltak som kan hjelpe eleven med sine atferdsvansker (Greene, 2011). Lærer 1 belyser også hvordan det ofte er en grunn for den vanskelige atferden, og at elevene trenger hjelp for å for eksempel håndtere noe som er vanskelig. Såkalt konsekvensatferd

(Sollesnes, 2018). Ansatt PPT bekrefter også dette, og belyser dette godt med et velkjent uttrykk: «Elsk meg mest, når jeg fortjener det minst». Når det oppstår en vanskelig situasjon med en elev med atferdsvansker, hvilke elevsyn møter læreren eleven med? Hvilke forutinntatte holdninger og tanker har læreren? Elever som strever og utviser vanskelig atferd viser seg ofte å selv ha det vanskelig (Sollesnes, 2018). Hvordan lærerne møter disse elevene har derfor stor betydning. Med et elevsyn der det ikke er eleven det er noe galt med, vil det være enklere for skolen å vurdere hvilke endringer som må til i læringssituasjoner, lærerens undervisningsmetode, eller systemet rundt eleven, for å unngå at atferdsproblemer oppstår igjen (Elvén, 2017). Dette støttes av informantene der de forteller om at det å bli kjent med eleven, samtaler, gjøre særavtaler og tilpasse undervisningen og situasjoner til deres mestringsnivå gjør elevene mer samarbeidsvillige og motiverte til skolearbeidet. Drugli (2013) bekrefter hvor avgjørende det er at lærer har kunnskap knyttet til det å tilpasse miljøet til elever med atferdsvansker, til et nivå elevene kan mestre. Dette fordi eleven i samspill med miljøet rundt avgjør hvilken atferd som kommer til uttrykk hos eleven (Sameroff, 2009). Informantene beskriver hvor avgjørende miljøet rundt eleven er for den atferden som kommer til uttrykk hos eleven. De forteller blant annet om mindre negativ atferd, høyere faglige prestasjoner og høyere motivasjon i situasjoner der eleven føler seg trygg, med en voksen de har en god relasjon til. Et grunnleggende tiltak for å tilpasse miljøet rundt eleven kan derfor sies å være at eleven omgås lærere de er trygge på. Drugli (2012) bekrefter hvordan en god relasjon til lærer kan gi eleven en trygg emosjonell og sosial base som kan resultere i bedre læringsprosesser og kognitiv utvikling. Ogden (2022) samstemmer med informantenes uttalelse om at elevens negative atferd reduseres når de omgås lærere de har en god relasjon til.

Befring et al. (2019) belyser hvilken avgjørende rolle skolen har i elevs utviklingsprosess og eventuell utvikling av atferdsvansker. Sameroff (2009) beskriver hvordan elevs utvikling er sammensatt og avhenger av risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer eleven utsettes for, både på individ- og systemnivå. Dette innebærer faktorer i eleven selv, i skolen og i hjemmet. Som lærer har man derfor en svært avgjørende rolle, spesielt for de elevene som utsettes for mange risikofaktorer. Som lærer har man en unik mulighet til å bygge beskyttelsesfaktorer rundt eleven for å fremme elevs utviklingsmuligheter (Drugli, 2013). I følge Borge (2018) kan læreren være den ene personen som blir en viktig beskyttelsesfaktor for eleven. Dette sammenfaller med informantenes uttalelser. Informantene beskriver det å knytte en god relasjon til elever med atferdsvansker som en vesentlig og grunnleggende del av arbeidet med å håndtere atferdsvansker.

Samtlige informanter beskriver videre viktigheten av rutiner, og gode, trygge rammer i arbeid med alle elever, men at dette er av særskilt betydning for elever med atferdsvansker. Dette støttes i Drugli (2012) der hun beskriver viktigheten av rammer, struktur og regler, som gjør dette enklere for elevene å gjøre det som forventes av dem. Alle informantene belyser også hvordan man ved å være i forkant, fortelle om dagens planer og veilede i overganger kan skape en forutsigbar skolehverdag, som informantene belyser å være av stor betydning for elever med atferdsvansker. På denne måten kan skolen være en positiv bidragsyter i elevens utviklingsprosess og skape beskyttelsesfaktorer rundt eleven. Hvis skolen lykkes i å skape beskyttelsesfaktorer i miljøet rundt eleven i skolen kan det fremme en motstandsdyktighet hos eleven, også kaldt resiliens (Ogden, 2022; Rutter, 2012). Beskyttelsesfaktorene i elevens oppvekst kan føre til at eleven utvikler seg i positiv retning, samt unngår negativ utvikling, tross de risikofaktorene eleven utsettes for (Borge, 2018; Rutter, 2012).

Som lærer har man en gylden mulighet til å påvirke beskyttelsesfaktorene, og begrense eventuelle risikofaktorer i skolen. Det som kan være noe mer krevende er å påvirke hvilke risiko- og beskyttelsesfaktorer eleven omgås i hjemmet. Samtlige av lærer-informantene trekker her inn betydningen av et godt samarbeid med elevens hjem. Informantene bekrefter Nordahl og Drugli (2016) i at betydningen av et godt skole-hjem samarbeid er avgjørende for å kunne støtte elevens læring og utvikling på en best mulig måte (Drugli & Nordahl, 2016). Lærer 1 og 2 poengterer at de gjennom et godt samarbeid med hjemmet kan bli kjent med eleven fra foreldrene perspektiv, i tillegg til sitt eget, og at dette kan hjelpe skolen og lærere til å støtte elevene og møte deres behov på en bedre måte (Dalland & Knutsen, 2020). Dette støttes i teorien der det kommer frem at et godt skole-hjem samarbeid blant annet fører bedre læringsutbytte for eleven, bedre trivsel, en mer positiv holdning til skolen og ikke minst; mindre forekomst av atferdsvansker, samt en bedre relasjon til lærer (Nordahl & Drugli, 2016).

Ved at man gjennom godt skole-hjem samarbeid blir bedre kjent med elevenes behov som beskrevet ovenfor. Kan man tenkte seg at det kan bidra til at skolen kan iverksette tiltak for å hjelpe eleven med å håndtere sine atferdsvansker på en bedre og mer tilfredsstillende måte. Når skolen setter inn tiltak for elever med atferdsvansker bør ikke målet være å kun endre uønsket atferd, men hjelpe eleven med å løse problemene forårsaker atferdsvanskene (Hesselberg & Tetzchner, 2016). Dette støttes av informant 1 der hen beskriver hvordan atferdsvansker ofte har en grunn, og

at man gjennom samtaler og en god relasjon kan hjelpe eleven med å håndtere det som er vanskelig. Dette støttes av Hesselberg og Tetzchner (2016) som beskriver hvordan målene med tiltakene bør være å gi eleven verktøy for å mestre og håndtere både det faglige og det sosiale liv. Moffitt og Scott (2008) bekrefter hvordan elever med atferdsvansker i småskolealder har økt risiko for hemmet sosialt utvikling og vanskeligheter på skolen. Som videre kan videreføre atferdsvansker til ungdomsskolealder som igjen viser til dårlige prognoser for livsmestring som voksen (Moffitt & Scott, 2008). Lærer 2 forteller hvordan hen håper og tror at hennes relasjon til elever med atferdsvansker kan ha hatt betydning for elevens videre utvikling. Lærer 2 forteller videre at man som lærer merker at relasjonen er av betydning for eleven, selv om eleven ikke nødvendigvis sier det med ord, men uttrykker det med handlinger. Hesselberg og Tetzchner (2016) beskriver hvordan forebyggende arbeid for elever med atferdsvansker i tidlig alder kan være svært viktig for elevens videre utviklingsprosess.

### 5.3 Psykososialt miljø

Funn i empirien viser til klar sammenheng mellom elever med atferdsvansker og psykisk uhelse. Informantene forteller om at elevens atferdsvansker ofte påvirker deres psykiske helse i negativ forstand. Ansatt PPT utdyper: *«(...) og at atferdsvanskene kan føre til at andre elever trekker seg unna, er redd deg, eller ikke ønsker å være venn med deg (...) følelsen av å bli holdt utenfor, kan gjøre elevene triste og usikre»*. Lærer 2 og 3 beskriver hvordan elevenes atferdsvansker og alt det medfører, med tanke på faglige vansker, vansker med relasjoner, kan gå utover hvilket selvbilde og selvfølelse eleven danner seg, som igjen påvirker elevens psykiske helse negativt. Dette støttes i teorien av Skogen og Torvik (2013) der de legger frem hvordan enkelte elevens atferdsvansker kan medføre såpass stor lidelse eller nedsatt funksjonsevne at det kan betegnes som en psykisk vanske. Jeg vil derfor nå drøfte hvordan et godt psykososialt miljø kan bidra til positiv utvikling hos elever med atferdsvansker, samt hvordan lærerne kan jobbe for å fremme et godt psykososialt miljø i sitt klasserom.

Når det kommer til hvordan lærerne jobber for å fremme et godt psykososialt miljø forteller samtlige informanter om viktigheten av det å bruke tid sammen, bli kjent og felles positive opplevelser. Lærer 1 og 3 belyser det å sette av tid til å skape felles positive opplevelser og lek for elevgruppen. Det fremmer felles entusiasme, glede og det å ha noe felles som binner dem sammen.

Ansatt PPT, Lærer 2 og Lærer 3 påpeker også dette med at det sosiale er minst like viktig som det faglige. Dette støttes av Ertesvåg et al. (2016) som påpeker hvordan det å arbeide mot et godt psykososialt miljø i klassen er grunnleggende for å skape et godt læringsmiljø. Lærer 3 utdypes: *«Etter min erfaring påvirker et godt klassemiljø absolutt de faglige prestasjonene. Elevene blir mer motivert til å gjøre det bra, hvis det er god stemning i klasserommet»*. Det at lærerne jobber mot et godt psykososialt miljø i klasserommet kan derfor ses på som et viktig grep mot faglig mestring hos elevene. Dette støttes i teorien av Ertesvåg et al. (2016) som viser til sammenhengen mellom elevers psykiske helse og faglig mestring.

Et annet viktig funn som kommer frem i empirien og støttes i teorien er det at læreren evner å knytte gode relasjoner til sine elever fremmer et godt psykososialt miljø. Det handler om at læreren må vise toleranse, respekt, interesse og empati for hver enkelt elev (Jensen, 2014). Lærer 2 og Lærer 3 bekrefter i sine intervjuer betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev for det psykososiale miljøet og god psykisk helse hos eleven. Ansatt PPT forteller at hen erfarer at en god relasjon til lærer kan gi eleven opplevelsen av å bli sett og at det er noen som bryr seg. Hen forteller også at en god relasjon til lærer styrker følelsen av tilhørighet i klassen, som kan gi positive ringvirkninger for det psykososiale miljøet i klassen. Lærer-informantene er enige i at en god relasjon til lærer kan ha positiv innvirkning på elevers psykiske helse. Relasjonens betydning og hvordan det påvirker det psykososiale miljøet positivt støttes flere steder i teorien (Andersen et al., 2016; Jordet, 2020; Ogden, 2022). Samtlige lærer-informanter forteller om at det å sette av tid til lek, bli kjent og felles positive opplevelser fremmer gode relasjoner til sine elever, som igjen har positive ringvirkninger for et godt psykososialt miljø i klassen. Lærer 1 og Dalland og Knutsen (2020) påpeker også at gode elev-elev relasjoner er avgjørende for et godt klassemiljø. Dette kan knyttes til tidligere utsagt om at felles positive opplevelser og lek er gode tiltak for å fremme vennskap elevene imellom, som igjen fremmer et godt psykososialt miljø i klassen.

Ifølge lærerplanen bør læreren legge til rette for et støttende og raust læringsmiljø som fremmer god faglig og sosial utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Utrygghet hos elever hemmer læring og utvikling, så det å skape et miljø der elevene føler seg trygge er essensielt (Kunnskapsdepartementet, 2017; Sollesnes, 2018). Dette bekreftes og utdypes av **Lærer 3**: *«Hvis eleven er trygg på læreren og relasjonen er god kan det fungere som ventilasjon. (...) Vite at man har noen å snakke med om ting blir vanskelig. Så jeg har erfart at en god relasjon til lærer absolutt er*

*viktig for den psykiske helsen*». Det at læreren jobber mot at elevene skal føle seg trygge kan derfor ses på som et viktig grep for å fremme et godt psykososialt miljø i klassen, og den psykiske helsen til elevene. Informantene belyser, som teorien, hvilken betydning trygghet og en god relasjon har for elevens utvikling både faglig og sosialt. Jensen (2014) belyser også hvordan læreren bør bruke virkemidler som annerkjennelse, ros, oppmuntring og støtte opp under positiv atferd. Dette støttes i informantenes uttalelser. Lærer 1 vektlegger spesielt å sette ord på og applaudere positiv atferd. Øvrige informanter vektlegger også det å være støttende og anerkjennende for å skape et godt psykososialt miljø i klassen. Lærer 2 beskriver positive erfaringer med åpenhet rundt elevens atferdsvansker, så lenge eleven og foreldrene ønsker dette selv. Lærer 2 erfarer at åpenhet rundt elevens atferdsvansker, og eventuelle årsaker til dette kan gjøre medelevene mer forståelsesfulle og møte medeleven på en bedre måte. Det å lære elevene å vise forståelse for de individuelle forskjellene kan fremme omsorg, inkludering og et godt psykososialt miljø i klassen ifølge Lærer 2 og Jensen (2014). Videre belyser også samtlige informanter viktigheten av tydelige rammer og forutsigbarhet i sitt arbeid i skolen, da dette som nevnt i teorien skaper forutsigbarhet og ro for elevene. Dette fremmer et godt klassemiljø (Jensen, 2014).

Ertesvåg et al. (2016) belyser hvordan et godt psykososialt miljø er svært positivt for hver enkelt elev, men trekker også inn den samfunnsmessige gevinsten. Det er i barne- og ungdomsårene elevens grunnlag for et godt selvbilde og en trygg identitet skapes. Lærerens arbeid med et godt psykososialt miljø viser seg derfor å være svært avgjørende (Kunnskapsdepartementet, 2017). Lærer-informantene belyser at etter mange år i skolen, er det de elevene som strevde med ulike utfordringer de har i tankene i ettertid. «Hvordan går det med han eller henne». Informantene forteller videre om hvordan det å se i ettertid at det har gått bra med disse elevene er veldig fint. Informantene forteller da at de får en følelse av at deres arbeid, og deres relasjon til eleven har vært en positiv faktor i deres utvikling, og at deres arbeid har gjort en forskjell. Når man som lærer jobber for et godt psykososialt miljø i klassen viser det seg nemlig, som nevnt av informantene, å kunne ha stor betydning for elevenes videre psykososiale utvikling. Dette støttes i teorien der Ertesvåg et al. (2016) belyser hvordan elever med god psykososial utvikling i større grad er rustet til å mestre voksenlivet (Ertesvåg et al., 2016). Som nevnt tidligere skal skolen også ifølge læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) jobbe mot god folkehelse og livsmestring. Dette skal gi elevene kunnskap som fremmer god psykisk helse. Befring (2019) beskriver livsmestring som evnen til å møte motgang og medgang på en god måte, og påvirke faktorer i livet som har betydning for ens

egen utvikling og livskvalitet. Lærer 3 beskriver hvordan arbeid med livsmestring i skolen handler om å gi elevene kunnskap og verktøy til å anvende kunnskapen. Dette handler om å gi elevene utfordringer de kan mestre, det er med å bygge elevenes selvtillit og skape trygghet i seg selv. Samt lære elevene å sosialisere seg og samarbeide med andre mennesker. Dette er med på å gi elevene et bedre utgangspunkt for å mestre livet.

## 6 Avslutning og presentasjon av sentrale funn

Jeg har nå drøftet mine empiriske funn i lys av tidligere presentert teori og forskning. Avslutningsvis vil jeg nå samle trådene og presentere de funnene jeg anser som mest sentrale i et forsøk på å besvare min problemstilling, herunder mine forskningsspørsmål. Der hvor de empiriske funnene sammenfaller med teorien, vil jeg enkelte steder kun henvise til teori i parentesform. Dette gjøres for å oppnå en bedre flyt i teksten, uten at den blir for utbredt eller repeterende.

Problemstilling:

*«Hvordan kan en god relasjon til lærer være en beskyttelsesfaktor for elever med atferdsvansker?»*

Forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan kan lærere jobbe for å knytte gode relasjoner til elever med atferdsvansker, samt møte og håndtere disse elevene på en god måte?
- 2) Hvilke positive følger gir en god relasjon til lærer, for elever med atferdsvansker?

Først og fremst kommer det frem i funnene i denne undersøkelsen at atferdsvansker er noe lærere støtter mye på i sitt arbeid i skolen (Drugli, 2013; Ogden, 2022). Videre antyder funnene at de vanligste typer atferdsvansker viser seg å være undervisnings- og læringshemmende, samt norm- og regelbrytende atferd, som bekreftes i teorien (Ogden, 2022; Sollesnes, 2018). Ansatt PPT på sin side har erfaring med noe mer alvorlige atferdsvansker som for eksempel fysisk voldelig atferd. Dette kan imidlertid muligens forklares med at Ansatt PPT er tilkoblet de mest «ekstreme» ytterpunktene av elever med atferdsvansker, og at hans erfaringer ikke nødvendigvis representerer hva som er vanlig i et gjennomsnittlig klasserom (Ogden, 2022; Utdanningsdirektoratet, 2009).

Videre viser funnene til at lærere opplever det tidvis svært krevende og utfordrerne å håndtere og knytte gode relasjoner med elever med atferdsvansker, dette støttes i Drugli (2012) og Sollesnes (2018). Imidlertid belyser lærer-informantene hvordan de opplever det svært givende å håndtere, samt knytte gode relasjoner til elever med atferdsvansker. Det kommer også frem at lærerne opplever at de ofte knytter de tetteste relasjoner til disse elevene, da de krever mer og man ofte er tett på eleven, på godt og vondt. På en annen side viser funnene at lærerne opplever det svært tidkrevende å knytte gode relasjoner til elever med atferdsvansker, samt det å håndtere disse



elevene på en god måte (Ogden, 2022). Et sentralt funn som kommer frem i empirien omhandler utfordringer som dukker opp knyttet til det å opprette gode relasjoner til elever med atferdsvansker. Informantene beskriver at det i noen tilfeller kan være utfordrende å bli kjent og knytte gode relasjoner, spesielt i de tilfeller der elevene er mye ute av klasserommet. Dette dreier seg ofte om elever med enkeltvedtak, og som for eksempel har en-til-en undervisning med assistent/pedagog utenfor klasserommet. Informantene beskriver hvordan dette kan gå utover relasjonen lærer evner å knytte til eleven, dette bekreftes i Tangen (2016). Informantene beskriver hvordan det kunne vært svært betydningsfullt for eleven å ha mulighet til å delta i den ordinære undervisningen sammen med sin klasse, med støtte av assistent eller spesialpedagog. Informantene forteller imidlertid om en opplevelse av at sårt trengte ressurser ikke alltid er lett å få, spesielt hvis det ikke underliggjer en diagnose hos eleven.

Når det kommer til hvordan læreren bør håndtere og møte elever med atferdsvansker på en god måte, antyder funnene at lærerens holdninger og elevsyn er avgjørende. Læreren bør legge til grunn at eleven ville hatt et positivt atferdsuttrykk og «riktig» atferd om det kunne (Greene, 2011). Videre viser funnene at læreren bør være bevisst på at det ofte er en grunn for vanskelig atferd, og at atferden ofte gjenspeiler noe eleven trenger hjelp til å håndtere, såkalt konsekvensatferd (Sollesnes, 2018). Funnene viser også til at dette bør ligge til grunn for tiltak som iverksettes rundt elevens vanskelige atferd. Målet med tiltakene bør i tillegg til positiv atferd, være å hjelpe eleven med å håndtere årsaken til den vanskelige atferden. Et godt skole-hjem samarbeid viser seg i funnene å være et viktig grunnlag for å opprette riktige tiltak på individ- og systemnivå, da lærerne i samarbeid med elevens foreldre kan bli kjent med elevens behov på en dypere og mer forståelsesfull måte (Dalland & Knutsen, 2020; Nordahl & Drugli, 2016).

Videre kommer det frem at lærerne bør arbeide for å skape beskyttelsesfaktorer rundt elever med atferdsvansker. Beskyttelsesfaktorene som kommer frem i funnene antyder å være god oppfølging fra hjemmet, rammer og forutsigbarhet i skolehverdagen, godt klassemiljø som fremmer vennskap mellom elevene, bruk av skolens ressurser som helsesøster, spesialpedagog og fagarbeidere. Dette viser seg å kunne være beskyttelsesfaktorer som kan begrense risikofaktorer som eleven utsettes for (Ogden, 2022). Den viktigste beskyttelsesfaktoren som kommer frem som et sentralt funn i både teori og empiri dreier seg om at læreren knytter gode relasjoner til elever med atferdsvansker (Burchinal et al., 2002; Sunde, 2019). Det viser seg at dette kan være den avgjørende

beskyttelsesfaktoren for elevers positive utvikling og en resilient utvikling til tross for de risikofaktorene elevenes utsettes for (Borge, 2018; Rutter, 2012). Transaksjonsmodellen kan derfor ses på som et nyttig verktøy for å sette inn helhetlige tiltak, da de bør ses i sammenheng med individuelle og miljømessige faktorer. Det kommer nemlig frem i de empiriske funnene, samt i teorien, hvordan det er summen av risiko- og beskyttelsesfaktorer som legger grunnlaget for elevenes komplekse og sammensatte utvikling (Drugli, 2013; Ogden, 2022; Sameroff, 2009)

Når det kommer til hvordan læreren jobber for å knytte gode relasjoner til elever med atferdsvansker er et sentralt funn i empirien det å sette av nok tid (Ogden, 2022). Elever med atferdsvansker kan bruke noe mer tid til å opparbeide tillit, og lærerne opplever tidvis å bli avvist eller utsatt for negativ atferd som et virkemiddel eleven benytter for å teste relasjoner (Sollesnes, 2018; Spurkeland, 2020). Funnene antyder deretter hvordan lærerne bør sette av tid til dialog og samtale med elevene, vise genuin interesse, støtte og forståelse, samt ha en varm og kjærlig fremtoning (Bru, 2011; Drugli, 2012). Positive opplevelser sammen, og det å jobbe for et godt psykososialt miljø i klassen kommer også frem som viktige tiltak for å fremme gode relasjoner til elever med atferdsvansker.

Når det kommer til hvilke positive følger en god relasjon til lærer har for elever med atferdsvansker antyder de empiriske funnene at det er mange, disse kan også knyttes til teorien som er presentert. En god relasjon til lærer beskrives som helt avgjørende for en positiv utvikling for elever med atferdsvansker på mange ulike plan. Funnene viser til at det viktigste tiltaket læreren kan gjøre for å fremme en positiv sosial utvikling og faglig mestring hos sine elever er å knytte gode relasjoner til dem (Dalland & Knutsen, 2020). Funnene belyser også hvordan elever som har en god relasjon til sin lærer tilsynelatende trives bedre på skolen, har lettere for å knytte vennskap til medelever, har bedre psykisk helse, samt reduserer elevenes atferdsvansker (Ogden, 2022; Spurkeland, 2011). Funnene antyder også en klar sammenheng mellom en god relasjon til lærer og bedre faglige prestasjoner (Drugli, 2012).

Funnene i undersøkelsen beskriver hvordan elever med atferdsvansker angivelig viser klar sammenheng til psykisk uhelse, større vansker med å knytte gode relasjoner til sine medelever, samt har dårligere faglige prestasjoner (Drugli, 2013; Skogen & Torvik, 2013). På en annen side antyder gjennomgående funn imidlertid at en god relasjon til lærer reduserer elevenes

atferdsvansker. En god lærer-elev-relasjon kan derfor tenkes å ha en positiv konsekvens på de overnevnte punktene. En god relasjon til lærer viser seg i både funnene og teori, blant annet å kunne gi eleven bedre psykisk helse. God psykisk helse i barne- og ungdomsårene viser også til større sjanse for å senere mestre voksenlivet (Befring, 2019; Ertesvåg et al., 2016; Ogden, 2022). Funnene antyder også at elever gjør det bedre i fag de hvor de har en lærer de er trygge på, samt har en god relasjon til. Elevene viser angivelig også redusert negativ atferd når læreren de har en god relasjon til er til stede. Videre antyder funnene at eleven ønsker å yte bedre faglig sammen med lærere de liker og har en god relasjon til, disse funnene støttes i (Ogden, 2022).

Med dette som bakgrunn kan man derfor tenke seg at lærerens relasjon til elever med atferdsvansker er av stor betydning, og derav en viktig beskyttelsesfaktor for elevens videre mestring og positiv utvikling i livet. En god relasjon til lærer kan ses på som en beskyttelsesfaktor i den forstand at den reduserer elevens negative atferd. Dette kan igjen bidra til positive ringvirkninger med tanke på faglige prestasjoner, vennskap, trivsel og psykisk helse. Det er i barne- og ungdomsårene elevens grunnlag for et godt selvbilde og en trygg identitet skapes. Når man mestrer de overnevnte punktene i barndommen, viser dette seg å være av stor betydning for elevens senere mestring av voksenlivet (Ertesvåg et al., 2016; Kunnskapsdepartementet, 2017; Ogden, 2022). Man kan derfor tenke seg til at lærerens arbeid med å knytte gode relasjoner til elever med atferdsvansker kan være svært avgjørende for en positiv utvikling hos eleven. Dette innebærer blant annet elevens videre psykiske helse og livsmestring. En god relasjon til lærer kan derfor antas å være en beskyttelsesfaktor for elever med atferdsvansker både i nåtid og i elevens fremtid.

Denne undersøkelsen tar kun for seg et fåtall informanter og resultatene er derav vanskelig å generalisere. Til gjengjeld har disse fire informantene vært i kontakt med svært mange elever med atferdsvansker i sin fartstid i skolen. Derfor kan funnene i denne undersøkelsen tenkes å være av interesse og gi gode innspill til hvordan lærere kan jobbe med å møte elever med atferdsvansker på en god måte, samt hvordan knytte gode relasjoner til dem. Jeg håper derfor, tross funn det er vanskelig å generalisere, likevel at denne masteroppgaven kan sette søkelyset på nettopp «Betydningen av en god relasjon til lærer for elever med atferdsvansker».

## 7 Litteraturliste

- Andersen, B. J., Iversen, E. M. & Hansen, E. (2016). Veiledning og Informasjon om Psykisk helse. I S. K. Ertesvåg, H. Eng, I. Frønes & J. Kjøbli (Red.), *Inkludering og utvikling: førebyggende intervensjonar i barnehage og skule* (s. 102-119). Gyldendal Akademisk.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis : en håndbok for masterstudenter* (1. utgave, 1. opplag. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Befring, E. (2019). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 168-192). Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E., Næss, K.-A. B. & Tangen, R. (2019). *Spesialpedagogikk* (6. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det vurderende øyet : observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Borge, A. I. H. (2018). *Resiliens : risiko og sunn utvikling* (3. utg. utg.). Gyldendal.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2020). *Kvalitative metoder : en grundbog* (3. udg. utg.). Hans Reitzel.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Harvard university press.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I E. Bru, S. K. Ertesvåg, U. V. Midthassel & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 17-32). Universitetsforlaget.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. & Howes, C. (2002). Development of Academic Skills from Preschool Through Second Grade: Family and Classroom Predictors of Developmental Trajectories. *Journal of school psychology, 40*(5), 415-436.  
[https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(02\)00107-3](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(02)00107-3)
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forl.
- Dalland, C. & Knutsen, P. G. (2020). *Gode foreldrerelasjoner : skole-hjem-samarbeid i grunnskolen* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev : avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm høyskoleforlaget
- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn : evidensbasert kunnskap og praksis* ([Rev. utg.]. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Elvén, B. H. (2017). *Atferdsproblemer i skolen*. Fagbokforlaget.
- Endrerud, T. (2003). *Atferds- eller samspillsvansker : sett i et økologisk systemperspektiv* (Bd. nr 39). Høgskolen i Buskerud.
- Ertesvåg, S. K., Eng, H., Frønes, I. & Kjøbli, J. (2016). *Inkludering og utvikling : førebyggende intervensjonar i barnehage og skule*. Gyldendal akademisk.
- Fandrem, H. & Roland, P. (2013). De utfordrene barna - handlingskompetent tidlig innsats og systemperspektivet. I H. Fandrem & O. L. Fugelstad (Red.), *Barn i utfordringer: Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid* (s. 19-29). Fagbokforlaget.
- Fasting, R. (2016). Pedagogisk teoridanning i en inkluderende skole: Spesialpedagogikkens bidrag. I R. S. Hausstätter, S. M. Reindal & (Red.), *Spesialpedagogikk: Fagidentitet og samfunnsnytte* (s. 69-80). Cappelen Damm Akademisk
- Forvaltningsloven. (1967). *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker* (LOV-1967-02-10). Justis- og beredskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10>
- Greene, R. W. (2011). *Utenfor : elever med atferdsutfordringer*. Cappelen Damm akademisk.

- Hesselberg, F. & Tetzchner, S. v. (2016). *Pedagogisk-psykologisk arbeid*. Gyldendal akademisk.
- Holland, H. (2013). *Varig atferdsendring hos barn : krever varig atferdsendring hos voksne*. Gyldendal akademisk.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qual Health Res*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Hughes, J. N., Cavell, T. A. & Willson, V. (2001). Further Support for the Developmental Significance of the Quality of the Teacher–Student 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)
- Jensen, H. (2014). *Nærvær og empati i skolen : øvelser i samarbeid med Katinka Gøtzsche, Charlotte Weppenaar Pedersen og Anne Sælebakke*. Gyldendal akademisk.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave. utg.). Abstrakt forlag.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen : en forutsetning for læring* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg. utg.). Fagbokforl.
- Krumsvik, R. J. (2019). *Kvalitativ metode i lærarutdanninga*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Linder, A. (2019). *Profesjonell relasjonskompetanse : stjernestunder i det relasjonelle universet*. Pedagogisk forum.
- Loeber, R. & Farrington, D. P. (2000). Young children who commit crime: epidemiology, developmental origins, risk factors, early interventions, and policy implications. *Development and psychopathology*, 12(4), 737-762.
- Longva, K. P. (2019). Lærer sitt relasjonelle mot i møte med elevane. I M. H. Olsen & R. Mikkelsen (Red.), *Relasjonsledelse* (s. 73-87). Cappelen Damm Akademisk.
- Maughan, B., Rowe, R., Messer, J., Goodman, R. & Meltzer, H. (2004). Conduct disorder and oppositional defiant disorder in a national sample: developmental epidemiology. *Journal of child psychology and psychiatry*, 45(3), 609-621.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design : an interactive approach* (3rd. utg., Bd. 41). Sage.
- Moffitt, T. E., Caspi, A. & Rutter, M. (2005). Strategy for investigating interactions between measured genes and measured environments. *Archives of general psychiatry*, 62(5), 473-481.
- Moffitt, T. E. & Scott, S. (2008). Conduct disorders of childhood and adolescence. I M. Rutter, D. Bishop, D. S. Pine, S. J. Stevenson, E. Taylor & A. Thapar (Red.), *Rutter's child and adolescent psychiatry* (s. 543–564). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444300895.ch35>
- Nordahl, T. (2017). Forståelse av læringsutbyttet til elever som mottar spesialundervisning. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon* (s. 350-367). Samlaget
- Nordahl, T. & Drugli, M. B. (2016). Samarbeidet mellom hjem og skole. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole>
- Nordahl, T. S., Mari-Anne, Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Fagbokforl.

- Nordrum, J. C. F. (2016). Rettigheter til barn og unge med funksjonsnedsettelse i skole og barnehage. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 91-105). Cappelen Damm Akademisk.
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2. utgave. utg.). Gyldendal.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger* (LOV-2018-06-15-38). Justis- og beredskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>
- Reneflot, A., Aarø, L. E., Aase, H., Reichborn-Kjennerud, T., Tambs, K. & Øverland, S. (2018). *Psykisk helse i Norge*. O. f. p. o. f. h. Folkehelseinstituttet. <https://hdl.handle.net/11250/2984478>
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Dev Psychopathol*, 24(2), 335-344. <https://doi.org/10.1017/S0954579412000028>
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children* Open Books
- Sameroff, A. J. (2009). *The transactional model of development : how children and contexts shape each other*. American Psychological Association.
- Schulenberg, J. E., Sameroff, A. J. & Cicchetti, D. (2004). The transition to adulthood as a critical juncture in the course of psychopathology and mental health. *Dev Psychopathol*, 16(4), 799-806. <https://doi.org/10.1017/S0954579404040015>
- Skogen, J. C. & Torvik, F. A. (2013). Atferdsforstyrrelser blant barn og unge i Norge: Beregnet forekomst og bruk av hjelpetiltak. I. Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- Sollesnes, T. (2018). *Vellykket arbeid med vanskelig atferd*. Cappelen Damm akademisk.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk : samhandling og resultater i skolen*. Fagbokforl.
- Spurkeland, J. (2020). *Relasjonskompetanse : resultater gjennom samhandling* (3. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Sunde, D. J. (2019). *Drømmelæreren*. Universitetsforlaget.
- Sørli, M.-A. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen : hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner : hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvanser"* (Bd. 12a/98). NOVA.
- Tangen, R. (2016). Elevers skolelivskvalitet. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 680-698). Cappelen Damm Akademisk.
- Tranøy, K. E. & Tjønneland, E. (2020, 18. juli). Analyse. I *Store norske leksikon*. [snl.no/versionview/1211923](https://snl.no/versionview/1211923)
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Veilederen Spesialundervisning*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Verdens helseorganisasjon. (2019). Atferdsforstyrrelser. I *ICD-10 Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede sykdommer* (10. utg.). Direktoratet for e-helse. [https://www.ehelse.no/kodeverk/kodeverket-icd-10-og-icd-11/\\_attachment/download/3cf9c53c-7f68-493a-ad87-11a97818d507:b6aba0f60082c5d81fa809c1fd36eabb81f64255/ICD-10%20Den%20internasjonale%20statistiske%20klassifikasjonen%20av%20sykdommer%20og%20beslektede%20helseproblemer%202019.pdf](https://www.ehelse.no/kodeverk/kodeverket-icd-10-og-icd-11/_attachment/download/3cf9c53c-7f68-493a-ad87-11a97818d507:b6aba0f60082c5d81fa809c1fd36eabb81f64255/ICD-10%20Den%20internasjonale%20statistiske%20klassifikasjonen%20av%20sykdommer%20og%20beslektede%20helseproblemer%202019.pdf)

## 8 Vedlegg

### Vedlegg 1: Intervjuguide ansatt pedagogisk psykologisk tjeneste

Intervjuguide PPT – Masteroppgave

Bakgrunnen for dette intervjuet er følgende problemstilling jeg ønsker å besvare i min masteroppgave:

*«Hvordan kan en god relasjon til lærer være en beskyttelsesfaktor for elever med atferdsvansker?»*

Forsknings spørsmål:

- 1) Hvordan kan lærere arbeide for å knytte gode relasjoner til elever med atferdsvansker, samt møte og håndtere disse elevene på en god måte?
- 2) Hvilke positive følger gir en god relasjon til lærer, for elever med atferdsvansker?

Intervjuspørsmål:

Jeg vil understreke at disse spørsmålene ikke er knyttet til elever generelt. Spørsmålene er rettet mot elever med ulike atferdsvansker (kjennetegnes som ulike former av undervisnings- og læringshemmende atferd, og norm og regelbrytende atferd). Jeg ønsker også å presisere at informanten tenker over hvilke opplysninger de deler. Informantene må huske å overholde sin taushetsplikt. Svarene skal ikke inneholde informasjon av den art at enkeltelever kan gjenkjennes. Hvis det er spørsmål du ikke ønsker å svare på, eller opplever ikke relevant for deg / spørsmål du ikke har erfaringer knyttet til, er det helt ok å svare pass.

Bakgrunnsinformasjon:

- 1) Hvilken utdanning har du?
- 2) Yrkestittel / rolle
- 3) Hvor mange år har du jobbet i PPT / skole?

Innledende spørsmål:

- 1) Opplever du at elever med atferdsvansker er en vanlig/stor utfordring i skolen?
- 2) Hvilke typer atferdsvansker opplever du mest av ute i skolene?
- 3) Hvordan opplever du at elevers hjemmeforhold (oppfølging hjemme, relasjon til foreldre mm) påvirker elevers utvikling / forverring av atferdsvansker?
- 4) Hvilke risikofaktorer ser du har vært / er til stede hos elever som utvikler atferdsvansker?
- 5) Hvilke risikofaktorer i systemet / miljøet i skolen har du erfart / observert kan påvirke elevers utvikling / forverring av atferdsvansker?
- 6) Hvilke beskyttelsesfaktorer i systemet / miljøet i skolen har du erfart / observert kan påvirke elevers utvikling / forverring av atferdsvansker?

Lærerens rolle:

- 1) Hvilke erfaringer / observasjoner har du knyttet til hvordan lærer jobber med å knytte og opprettholde en god relasjon til elever med atferdsvansker?
- 2) hvilke erfaringer har du / hva har du blitt fortalt om hvordan lærere opplever det å knytte gode relasjoner til elever med atferdsvansker? (Krevende, naturlig, lett?).
- 3) Hvordan opplever du at lærere på skolen jobber med å håndtere / hjelpe elever med atferdsvansker?
- 4) Hvordan opplever du at lærere jobber med å styrke elevers psykososiale utvikling / styrke det psykososiale miljøet i klassen?



Endring i atferd:

1) Hvordan har du erfart / observert at det at lærer knytter en nær og god relasjon til elever kan bidra til positiv endring i elevers atferd?

2) Hvordan opplever du at det å samtale med elever om deres atferdsvansker og eventuelle årsaker til atferden, kan bidra til positiv atferdsendringer hos elever?

3) Hvordan opplever du at elever med atferdsvansker håndterer situasjoner uten læreren / en pedagog den er trygg på, til stede (For eksempel ved vikarbruk, sykdom, friminutt osv).

Sammenheng mellom en god lærer-elev relasjon og faglige prestasjoner / psykososial utvikling:

1) Hvordan opplever du sammenhengen mellom elevers prestasjoner i fag og hvilken relasjon/trygghet elevene har til læreren i dette faget?

2) Hvordan opplever du sammenheng mellom elevers trivsel i timen og hvilken relasjon/trygghet elevene har til læreren i dette faget?

3) Hvordan opplever du at elevers relasjon til lærer, påvirker elevenes evne til å knytte gode relasjoner til andre voksne og barn?

4) Hvilken sammenheng ser du mellom elever med atferdsvansker og faglige prestasjoner?

5) Hvilken sammenheng ser du mellom elevers atferdsvansker og elevers evne til å knytte og opprettholde gode relasjoner til voksne og medelever?

6) Hvilken sammenheng ser du mellom elevens atferdsvansker og elevens psykiske helse?

7) Hvordan opplever du at en god lærer-elev relasjon påvirker elevens psykiske helse?

Foreldresamarbeid og elevsamtaler:

1) Hvilke tilbakemeldinger har du fått av elever med atferdsvansker, knyttet til verdien av en god lærer-elev relasjon.

2) Hvilke tilbakemeldinger har du fått av foreldre til elever med atferdsvansker, knyttet til verdien av en god lærer-elev relasjon.

Avsluttende spørsmål:

På hvilken måte opplever du at en god lærer-elev relasjon hjelper elever med atferdsvansker?

## Vedlegg 2: Intervjuguide lærere

Intervjuguide til lærer – Masteroppgave

Bakgrunnen for dette intervjuet er følgende problemstilling jeg ønsker å besvare i min masteroppgave:

*«Hvordan kan en god relasjon til lærer være en beskyttelsesfaktor for elever med atferdsvansker?»*

Forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan kan lærere arbeide for å knytte gode relasjoner til elever med atferdsvansker, samt møte og håndtere disse elevene på en god måte?
- 2) Hvilke positive følger gir en god relasjon til lærer, for elever med atferdsvansker?

Jeg vil understreke at disse spørsmålene ikke er knyttet til elever generelt. Spørsmålene er rettet mot elever med ulike atferdsvansker (I denne oppgaven kjennetegnes som ulike former av undervisnings- og læringshemmende atferd, og norm og regelbrytende atferd. Jeg ønsker også å presisere at informanten tenker over hvilke opplysninger de deler. Svarene skal ikke inneholde informasjon av den art at enkeltelever kan gjenkjennes. Informantene må huske å overholde sin taushetsplikt. Hvis det er spørsmål du ikke ønsker å svare på, eller opplever ikke relevant for deg / spørsmål du ikke har erfaringer knyttet til, er det helt ok å svare pass.

Bakgrunnsinformasjon:

- 1) Hvilken utdanning har du?
- 2) Hvilken yrkestittel / rolle har du i skolen?
- 3) Hvor mange år har du jobbet som lærer?

Innledende spørsmål:

- 1) Opplever du som lærer at elever med atferdsvansker er en vanlig/stor utfordring i skolen?

2) Hvilke typer atferdsvansker opplever du som lærer i ditt klasserom?

3) Hvordan opplever du at elevers hjemmeforhold (oppfølging hjemme, relasjon til foreldre mm) påvirker elevers utvikling / forverring av atferdsvansker?

4) Hvilke risikofaktorer ser du har vært / er til stede hos elever som utvikler atferdsvansker?

5) Hvilke risikofaktorer i systemet / miljøet i skolen har du erfart / observert kan påvirke elevers utvikling / forverring av atferdsvansker?

6) Hvilke beskyttelsesfaktorer i systemet / miljøet i skolen har du erfart / observert kan påvirke elevers utvikling / forverring av atferdsvansker?

Lærerens rolle:

1) Hvordan jobber du som lærer med å knytte og opprettholde en god relasjon til elever med atferdsvansker?

2) Hvordan opplever du det som lærer å knytte gode relasjoner til elever med atferdsvansker? (Krevende, enkelt eller naturlig?)

3) Hvordan jobber du som lærer med å håndtere / hjelpe elever med atferdsvansker?

4) Hvordan jobber du som lærer med å styrke elevers psykososiale utvikling / styrke det psykososiale miljøet i klassen?

Endring i atferd:

1) Hvordan har du erfart / observert at det å knytte en nær og god relasjon til elev kan bidra til positiv endring i elevers atferd?

2) Hvordan opplever du at det å samtale med elever om deres atferdsvansker og eventuelle årsaker

til atferden, kan bidra til positiv atferdsendringer hos elever?

3) Hvordan opplever du at elever med atferdsvansker håndterer situasjoner uten deg som lærer til stede (For eksempel ved vikarbruk, sykdom, friminutt osv).

Sammenheng mellom en god lærer-elev relasjon og faglige prestasjoner / psykososial utvikling:

1) Hvordan opplever du sammenhengen mellom elevers prestasjoner i fag og hvilken relasjon/trygghet elevene har til læreren i dette faget?

2) Hvordan opplever du sammenheng mellom elevers trivsel i timen og hvilken relasjon/trygghet elevene har til læreren i dette faget?

3) Hvordan opplever du at din relasjon til elever med atferdsvansker, påvirker elevenes evne til å knytte gode relasjoner til andre voksne og barn?

4) Hvilken sammenheng ser du mellom elever med atferdsvansker og faglige prestasjoner?

5) Hvilken sammenheng ser du mellom elevers atferdsvansker og elevers evne å knytte og opprettholde gode relasjoner til voksne og medelever?

6) Hvilken sammenheng ser du mellom elevens atferdsvansker og elevens psykiske helse?

7) Hvordan opplever du at en god lærer-elev relasjon påvirker elevens psykiske helse?

Foreldresamarbeid og elevsamtaler:

1) På hvilken måte påvirker foreldresamarbeid, det å knytte gode relasjoner til elever med atferdsvansker?

2) Hvilke tilbakemeldinger har du fått av elever med atferdsvansker, knyttet til verdien av en god lærer-elev relasjon?

3) Hvilke tilbakemeldinger har du fått av foreldre til elever med atferdsvansker, knyttet til verdien av en god lærer-elev relasjon?

Avsluttende spørsmål:

På hvilken måte opplever du at en god lærer-elev relasjon hjelper elever med atferdsvansker?

## Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet:

«Betydningen av en god relasjon til lærer for elever med atferdsvansker» ?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se nærmere på betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev, for elever med atferdsvansker. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Dette prosjektet er en masteroppgave der jeg skal fordype meg i viktigheten av en god elev-lærer-relasjon. Formålet er å undersøke hvilken betydning en god relasjon mellom lærer og elev med atferdsvansker har for eleven og hvor avgjørende dette kan være i forhold til mestring i skolen både faglig og psykososialt. For å få svar på dette ønsker jeg et semi-strukturert intervju med 3 lærere og en ansatt i pedagogisk psykologisk tjeneste, for å høre deres erfaringer og kunnskap rundt tema. Den valgte problemstillingen lyder som følger:

*«Hvordan kan en god relasjon til lærer være en beskyttelsesfaktor for elever med atferdsvansker?»*

### Forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan kan lærere arbeide for å knytte gode relasjoner til elever med atferdsvansker, samt møte og håndtere disse elevene på en god måte?
- 2) Hvilke positive følger gir en god relasjon til lærer, for elever med atferdsvansker?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å fordype meg i problemstillingen nevnt ovenfor ønsker jeg å intervju 3-4 lærere på 1-4 trinn som har erfaring med arbeid med barn med atferdsvansker (i min oppgave arbeider jeg ut ifra at elever med atferdsvansker innebærer elever med regelbrytende eller utagerende atferd over tid). Jeg ønsker å intervju lærere om deres erfaringer rundt barn med atferdsvansker i skolen, og hvor avgjørende denne relasjonen kan være for både faglig og psykososial utvikling hos barnet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Det vil bli foretatt et semistrukturert intervju med ca, 20 spørsmål. Spørsmålene er relativt åpne slik at det vil bli en samtale rundt temaet, men ledet av spørsmålene underveis. Jeg ønsker å ta lydopptak under samtalen slik at jeg i ettertid kan høre over samtalen og transkribere og jobbe videre med samtalen i ettertid, og trekke ut hovedpoengene som kommer frem.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er kun jeg som student som vil ha tilgang til lydfil etter intervjuene. Når intervjuene transkriberes vil alle personopplysninger bli anonymisert, slik at du som person eller elever, andre lærere, skole osv. som beskrives ikke kan identifiseres.
- Tiltak som vil bli gjort for å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene er blant annet at alt datamateriale lagres på en ekstern harddisk kun jeg som prosjektansvarlig har tilgang til. Transkribering etter intervjuene vil også anonymiseres, og opptakene vil slettes etter endt forskningsprosjekt sommer 2022.



Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 1. juni 2022. Etter prosjektslutt vil lydopptak slettes og transkribering og oppgave vil forbli anonymisert.

Dine rettigheter

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene.
- Å få rettet personopplysninger om deg.
- Å få slettet personopplysninger om deg-  
Å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Sørøst-Norge ved prosjektansvarlig
- Frida Riksfjord Nordli, tlf: 94181318, epost: Frida.riksfjord.nordli@gmail.com.
- Karine Bakken, min veileder ved universitetet i Sørøst-Norge, tlf: 31009753 epost: Karine.Bakken@usn.no
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg personvernombud@usn.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](mailto:personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Karine Bakken

Frida Riksfjord Nordli Student

(Forsker/veileder)

---

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet **«Betydningen av en god relasjon til lærer for elever med atferdsvansker»**, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta i intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

(Signert av informant, dato)

## Vedlegg 4: Svar på søknad fra NSD

Vurdering

Referansenummer

820977

Prosjekttittel

Masteroppgave - Betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev med atferdsvansker

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

Karine Bakke

Student

Frida Riksfjord Nordli

Prosjektperiode

19.01.2022 - 01.06.2022

Meldeskjema

Dato

28.01.2022

Type

Standard

Kommentar

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, og eventuelt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

#### LOVLIG GRUNNLAG

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

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

#### PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester 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).

Personverntjenester 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

Personverntjenester 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).

Microsoft Office365 er databehandler i prosjektet. Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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 oss 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-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!