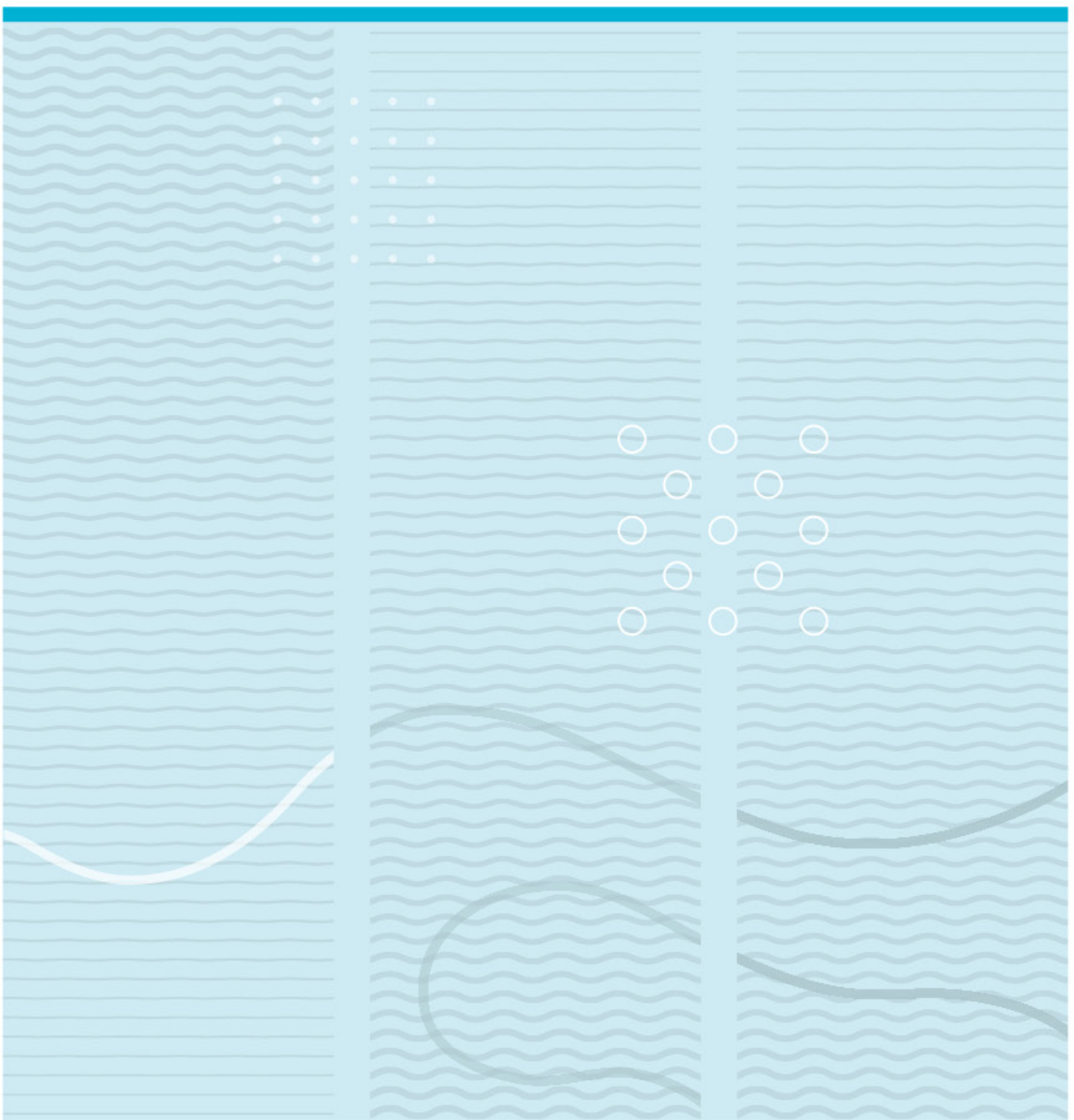


Ingvild Hagen Olsen
Kandidatnr. 9018

Relasjoner og atferdsproblemer i skolen

En kvalitativ studie av hvordan lærere skaper relasjoner



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

<http://www.usn.no>

© 2022 Hagen Olsen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Forord

En spennende, men like fullt krevende og intensiv periode nærmer seg nå slutten ved innleveringen av denne masteroppgaven. Dette året har jeg brukt på både å lære meg hvordan en masteroppgave skal skrives, og ikke minst, gjennom egen forskning, ervervet meg verdifull kunnskap jeg vil kunne anvende i arbeidslivet som lærer. Det har vært en krevende og lang prosess, som på samme tid har gitt meg mye glede og nyttige erfaringer. Det har vært en periode preget av mye arbeid og revidering, problemstillingen har vært endret opp til flere ganger, men landet til slutt på en av mine hjertesaker i skolen, nemlig atferdsproblemer. Atferdsproblemer er et tema i skolen som blir mer og mer dagsaktuelt. Selv om det er et stort tema å ta fatt på, har jeg samtlige ganger innsnevret både problemstilling, teori og omfang for å kunne gi så presise svar som mulig. Jeg ønsker at denne masteroppgaven kan være et bidrag både for lærerstudenter og ferdig utdannede i yrket.

Jeg vil si tusen takk til mine informanter som villige og med glede har stilt opp på intervju og bidratt til at oppgaven har fått så god innsamlet data. Jeg har lært utrolig mye av å gjennomføre intervju og analysere den innsamlede dataen i lys av teori. Oppgaven ville definitivt ikke blitt den samme uten mine flotte informanter.

Til slutt vil jeg også takke min veileder Ragnhild Stakkeland. Hun har gjennom hele prosessen gitt meg gode råd, motivert meg, kommet med kritiske og gode tilbakemeldinger og vært en fin ressurs å ha i prosessen. Oppgaven ville ikke blitt den samme uten henne.

Det har vært en lang og lærerik prosess å skrive denne masteroppgaven. Nå som jeg er i mål, ser jeg stor verdi av datamaterialet jeg har hentet inn, og jeg håper denne oppgaven kan være til nytte og glede for mange andre i samme posisjon.

Notodden, 22.05.2022

Ingvild Hagen Olsen

Sammendrag

Denne masterstudien tar for seg hvordan mellomtrinns lærere bygger relasjon til elever med atferdsproblemer. Bakgrunnen for valg av tema var hvordan inkluderingsprinsippet tegner et bilde av at alle skal være likeverdige inkludert i den norske fellesskolen i dag. Likevel viser det seg at elever med atferdsproblemer ofte føler seg ekskludert fra skolesystemet og har gjennomgående negative erfaringer med egen skolegang. Samtidig blir det fremhevet hvordan en god relasjon mellom lærer og elev er en viktig faktor for trivsel i skolen. Utgangspunktet for studien ble derfor følgende problemstilling «Hvordan kan mellomtrinns lærere skape god relasjon til elever med atferdsproblemer?»

Metoden som ble anvendt for å samle inn data var kvalitative forskningsintervju. Fem mellomtrinns lærere ble intervjuet for å forsøke å belyse problemstillingen i oppgaven. Det innhentede datamaterialet ble så analysert, og innholdet ble delt inn i temaer og kategorier som ble videre drøftet i lys av relevant teori. Resultatene fra studien viste at lærerne var opptatt av hva som kjennetegnet en god relasjon, hva som kjennetegnet elever med atferdsproblemer og hvilke grep de kunne ta for å skape en god relasjon.

Hovedfunn fra studien var flere konkrete grep mellomtrinns lærere kunne bruke for å skape relasjon til elever med atferdsproblemer. Blant annet ble det fremhevet at det å bruke god tid til å bli godt kjent med eleven, oppriktig like eleven og ha en god relasjon med hjemmet var viktige grep for å skape en god lærer-elev relasjon. Videre ble det å bygge opp tillit i relasjonen, ha forventninger til eleven, samt anvende alternative strategier for relasjonsbygging fremhevet som effektive grep i relasjonsbyggingsprosessen.

Abstract

Relations and behavioural issues in school

A qualitative study of how teachers create relations.

This master thesis discusses how teachers in Norwegian primary schools build relations to children with behavioural issues. The Norwegian school claims to be inclusive of all pupils, no matter their strengths or challenges. Nonetheless, studies show pupils with behavioural issues often feel excluded and have negative experiences with school. At the same time, the relation between the teacher and the pupil is emphasized as an important element for children to thrive in school. This master thesis examines how a good relation between the teacher and children with behavioural issues are built.

This thesis as a research method employs qualitative interviews, with five middle-school teachers as participants. Results from the study indicate that the teachers are engaged in the question of what a good relation between the teacher and the student includes, what characteristics children with behavioural issues have, and what they could do to create a good relation to those students.

The findings propose several methods to create a good relation between the teacher and the pupil with behavioural issues. One method is to use a greater amount of time to get to know the pupil well. Other methods were to like the student sincerely and have a pleasant relationship with the pupil's carer or home. Further, the importance of trust within the relationship was implied, together with the importance of adjusted expectations and use of alternative strategies to build a pleasant relation.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	3
Abstract	4
Innholdsfortegnelse	5
1 Innledning	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema	7
1.2 Problemstilling.....	9
1.3 Oppgavens oppbygning	9
2 Teoretisk rammeverk	10
2.1 Lærer-elev relasjonen	11
2.1.1 <i>Hva er en god lærer-elev relasjon?</i>	11
2.1.2 <i>Tillit og anerkjennelse</i>	12
2.1.3 <i>Lærer-elev relasjonen og det psykososiale miljøet</i>	13
2.1.4 <i>Elementer som påvirker relasjonen</i>	13
2.2 Betydningen av en god lærer-elev relasjon	14
2.3 Atferdsproblemer.....	16
2.4 Hvordan skape en god relasjon?	17
2.4.1 <i>Bli godt kjent.</i>	17
2.4.2 <i>Alternative strategier for relasjonsbygging</i>	19
2.4.3 <i>Ha forventninger</i>	20
2.4.4 <i>Emosjonell støtte</i>	20
2.5 Oppsummering	21
3 Metode	23
3.1 Det kvalitative forskningsintervjuet	23
3.1.1 <i>Begrunnelse for metode</i>	24
3.1.2 <i>Kort om vitenskapelig plassering</i>	25
3.2 Den praktiske gjennomføringen	26
3.2.1 <i>Valg av informanter</i>	26
3.2.2 <i>Forberedelse til intervju og intervjuguide</i>	28
3.2.3 <i>Gjennomføring av intervjuene</i>	29
3.2.4 <i>Analysearbeidet.</i>	29
3.2.5 <i>Forskerens rolle og forforståelse</i>	30
3.2.6 <i>Reliabilitet og validitet</i>	31

3.3	Forskningsetiske vurderinger	32
3.3.1	<i>Konfidensialitet.</i>	32
3.3.2	<i>Samtykke.</i>	33
3.4	Oppsummering	33
4	Presentasjon av datamaterialet.....	35
4.1	Hva er en god relasjon?	35
4.2	Hva kjennetegner elever med atferdsproblemer?	39
4.3	Hvilke grep kan læreren gjøre for å skape en god relasjon?	42
4.4	Oppsummering	49
5	Drøfting	52
5.1	Hvilke grep kan læreren ta for å skape god relasjon til elever med atferdsproblemer? .	52
5.1.1	<i>Kjenn dine elever</i>	52
5.1.2	<i>Lik eleven</i>	54
5.1.3	<i>God relasjon med hjemmet</i>	56
5.1.4	<i>Eleven må kunne stole på deg</i>	57
5.1.5	<i>Tenk «utenfor boksen»</i>	58
5.1.6	<i>Ikke glem å ha forventninger</i>	59
5.2	Oppsummering	60
6	Avslutning	63
6.1	Oppsummering og konklusjon.....	63
6.2	Videre forskning på tema	65
	Referanser.....	66
	Vedlegg 1.....	70
	Vedlegg 2.....	73
	Vedlegg 3.....	75

1 Innledning

Formålet med innledningen er å gi deg som leser innblikk i hvorfor problemstillingen i oppgaven er aktuell å studere. Aller først vil innledningen beskrive bakgrunn for valg av tema. Her vil både samfunnsmessige, faglige, forskningsrettede og personlige begrunnelser fremheve hvorfor valget falt på det utvalgte temaet. Deretter vil problemstillingen for oppgaven bli presentert, og til slutt vil jeg si kort hvordan oppgaven er oppbygd.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I dagens mangfoldige skole fremhever styringsdokument inkludering som et viktig prinsipp. I overordnet del av læreplanen er det understreket hvordan «Skolen skal utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 15). Det er også fremhevet hvordan skolens innhold i størst mulig grad skal tilrettelegges for å ivareta den enkeltes behov. «Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærlyst og tro på egen mestring» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16). Overordnet del av lærerplanen er altså tydelig i sine formuleringer om at enhver elev i skolen har rett på et godt skolemiljø, og skal oppleve læring og mestring. Disse prinsippene gjelder uavhengig av sosioøkonomisk bakgrunn, nasjonalitet, funksjonsnedsettelse eller annen utfordring.

Styringsdokument gir klare indikasjoner om hvordan den inkluderende skolen skal være åpen for alle. Likevel finnes det flere signal på at dette ikke er tilfellet med mange elever. Terje Ogden viser i sin artikkel hvordan «elever med funksjonsnedsettelse, lærevansker og atferdsproblemer ser ut til å bli avvist, marginalisert og ekskludert fra skolesystemet» (Ogden, 2015). Ogden viser videre til at elever med atferdsproblemer har gjennomgående negative erfaringer med egen skolegang, liten lyst til å lære og ikke minst liten tro på egne ferdigheter (Ogden, 2015). Dette er dystre forutsetninger for en andel av norske elever. Både Terje Ogden og Folkehelseinstituttets rapport fra 2020 fremhever hvordan omtrent 10% av elever i grunnskolen kan betegnes å ha atferdsforstyrrelser eller atferdsproblemer (Ogden, 2017, s. 106, Folkehelseinstituttet, 2020, s. 15).

Folkehelseinstituttets rapport fra 2020 om tiltak for barn og unge med atferdsvansker fremhever hvilke konsekvenser tidlige atferdsproblemer kan ha, både for det enkelte barn, familien og samfunnet rundt. Barn med atferdsproblemer har blant annet større risiko for å droppe ut av skolen,

utvikle psykiske problem, bedrive kriminalitet og streve med relasjonelle forhold senere i livet (Folkehelseinstituttet, 2020, s. 15). Rapporten understreker også hvordan barn med atferdsproblemer oftere har et negativt forhold til læreren, og hvordan lærere som jobber med barn og unge med atferdsproblemer melder om høyere sykefravær og stressnivå (Folkehelseinstituttet, 2020, s. 16). Konsekvensene for barn og unge med atferdsproblemer er svært negative, både for det enkelte barn og for samfunnet. Enda større grunn til å sette spørsmålstegn ved hvor inkluderende fellesskolen egentlig er.

Hva kan så forebygge denne utviklingen av elever med atferdsproblemer? May Britt Drugli fremhever effekten av en god lærer-elev relasjon for elevens trivsel og fungering på skolen, både sosialt, faglig og emosjonelt (Drugli, 2012, s. 77). Det samme understreker utdanningsdirektoratet i sin artikkel om relasjoner i skolen, der blir det understreket hvordan elever med atferdsproblemer ofte har høyere konfliktnivå med læreren, og derav ble dårligere likt av resten av klassen (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 14). Men dersom læreren klarte å ha en god relasjon til eleven med atferdsproblemer, ville det ha en positiv betydning for det sosiale samspillet med medelever (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 14). Thomas Nordahl vektlegger også i sin studie fra 2000 hvordan en god lærer-elev relasjon førte til mindre problematferd blant elever med atferdsproblemer (Nordahl, 2010, s. 136). Det kan virke som en god lærer-elev relasjon har en positiv og forebyggende effekt for elever med atferdsproblemer.

Mine personlige observasjoner støtter det teoretiske perspektivet som blir presentert. Fra jeg startet å studere grunnskolelærer har jeg vært tydelig på at jeg ønsket å skrive masteroppgaven min om et emne innen pedagogikk, da jeg ser på det som en grunnleggende byggestein i yrket. Jeg har hatt privilegiet av å jobbe ved siden av studiene hele veien, og har gjennom disse årene gjort meg noen erfaringer. De erfaringene går ut på at andelen elever med atferdsproblemer virker til å ha økt det siste tiåret. Samtaler med ledere og kollegaer har bekreftet denne tankegangen. Min personlige erfaring i arbeidet har også gitt inntrykk av at det å ha en relasjon til elever med atferdsproblemer er helt nødvendig for å skape et trygt og godt skolemiljø for alle elever. Likevel tilsier min erfaring at det ikke alltid er like enkelt å oppnå denne relasjonen. Det var derfor liten tvil om hva jeg ønsket å spisse masteroppgaven min inn på. Jeg har et ønske om at denne oppgaven skal være med å bidra til at arbeidet med å skape relasjon til elever med atferdsproblemer kan bli både mer konkret og motiverende.

1.2 Problemstilling

Med bakgrunn i begrunnelsen fra forrige avsnitt og temaets relevans i dagens skole har jeg valgt å formulere følgende problemstilling:

«Hvordan kan mellomtrinns lærere skape god relasjon til elever med atferdsproblemer?»

Problemstillingens avgrensning til mellomtrinns lærere bunner ut i praktiske årsaker. For å få et mer konkret resultat og relevante funn knyttet til problemstillingen, så jeg raskt i prosessen at det var nødvendig med en avgrensning av type lærere. Da egen erfaring tilsa at atferdsproblemer ofte gjorde seg mer tydelig på mellomtrinnet, valgte jeg å sette søkelys på det.

1.3 Oppgavens oppbygning

Oppgaven består av seks hovedkapittel: Innledning, teoretisk rammeverk, metode, presentasjon av funn, drøfting og avslutning. Første kapittel er innledningen, og her vil formålet med oppgaven og bakgrunnen for valg av tema bli presentert, sammen med problemstillingen. I kapittel to vil utvalgt teori og forskning som er relevant for problemstillingen bli presentert. I kapittel tre vil den utvalgte metoden for oppgaven bli fremhevet; det kvalitative forskningsintervju. I dette kapittelet vil også prosessen med å planlegge og gjennomføre intervju bli presentert, sammen med forskningsetiske vurderinger for oppgaven. Det fjerde kapittelet vil presentere det innsamlede datamaterialet, og relevante tema som framkom fra intervjuene. I kapittel fem vil funnene fra analysematerialet bli drøftet i lys av teori og forskning, som ble presentert i teorikapittelet. Det siste kapittelet, avslutningen, vil oppsummere oppgaven med konklusjon og komme med forslag til videre forskning på temaet.

2 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil det teoretiske grunnlaget for oppgaven bli presentert. Problemstillingen i oppgaven «Hvordan kan mellomtrinns lærere skape god relasjon til elever med atferdsproblemer?» har vært grunnlaget for hvilken utvalgt teori og forskning som blir inkludert i kapittelet. For å besvare problemstilling har jeg især lagt vekt på May Britt Drugli sine perspektiver. Men det vil også bli trukket inn perspektiver fra Terje Ogden, Thomas Nordahl, Eriksen & Lyng, samt Pianta m. fl.

Det første delkapittelet tar for seg lærer-elev relasjonen. Aller først vil kjennetegn på positive lærer-elev relasjoner bli presentert med utgangspunkt i blant annet Drugli og Pianta, Stuhlman & Hamre sine perspektiver. Videre vil lærer-elev relasjonens betydning for det psykososiale miljøet fremheves. Her vil blant annet opplæringsloven stå sentralt. Deretter tar delkapittelet for seg flere elementer som kan påvirke relasjonen, der blant annet samarbeid mellom skole og hjem blir fremhevet gjennom Drugli og Nordahl sine perspektiv. Det neste delkapittelet vil ta for seg betydningen av en god lærer-elev relasjon. Her vil blant annet Maslows behovspyramide, Baumans teori om trygghet i fellesskapet og transaksjonsmodellen være sentrale. I delkapittel 2.3 vil atferdsproblemer være i fokus. Her vil blant annet Ogden og Drugli gjennom sine perspektiver belyse hvordan atferdsproblemer i skolen kan forstås og oppfattes. Til sist vil kapittelet fremheve ulike elementer som kan bidra til å skape en god relasjon mellom lærer og elev. Her har jeg valgt å særlig vektlegge studien til Eriksen & Lyng som et sentralt perspektiv. Men også Nordahl, Drugli, Ogden og Pianta m. fl, vil være aktuelle i dette delkapittelet. Elementer som det å bli godt kjent med eleven, anerkjenne og oppriktig like eleven og det å utøve emosjonell støtte vil bli særlig fremhevet. Det vil også bli presentert to former for alternative strategier for relasjonsbygging. Til sist vil delkapittel 2.5 oppsummere de teoretiske perspektivene jeg har vektlagt i kapittelet.

2.1 Lærer-elev relasjonen

2.1.1 Hva er en god lærer-elev relasjon?

May Britt Drugli fremhever hva som kjennetegner positive relasjoner mellom lærer og elev. Hun vektlegger blant annet at det er viktig med nærhet og støtte i relasjonen, samtidig som det er viktig med omsorg, åpenhet, involvering og ikke minst at lærer og elev har respekt for hverandre (Drugli, 2012, s. 48). En slik positiv relasjon handler om at læreren og eleven har gjentatte erfaringer med god kommunikasjon og godt samspill. De trives i hverandres selskap (Drugli, 2012, s. 48).

For å illustrere dette trekker Drugli fram en studie av Pianta, Stuhlman & Hamre fra 2002, der de beskriver elementer som kjennetegner en god relasjon mellom lærer og elev (Drugli, 2012, s. 52). Her blir blant annet sensitivitet fra læreren og lærerens evne til å forstå eleven på dens premisser fremhevet som viktige element (Drugli, 2012, s. 53). Videre blir lærerens evne til å gi tilpasset respons innenfor rimelig tid vektlagt. Det kan være non-verbal og verbal respons. Mangel på slik respons kan virke ødeleggende på relasjonen (Drugli, 2012, s. 53). At eleven bør føle seg akseptert og anerkjent som den de er, er et annet element som fremhevet av Pianta, Stuhlman & Hamre. Læreren må formidle aksept og varme, slik at eleven kan føle trygghet i relasjonen (Drugli, 2012, s. 54).

Andre element som kjennetegner en positiv lærer-elev relasjon er at læreren gir støtte ved behov. En lærer som kjenner eleven godt og er interessert i deres utvikling, vil raskt avdekke når eleven har behov for støtte, og respondere tilpasset (Drugli, 2012, s. 53). På den måten vil læreren både kunne støtte ved behov og sørge for at eleven yter der det er mulig. Da sikrer relasjonen både utvikling og læring for den enkelte elev (Drugli, 2012, s. 53). På samme tid må læreren ha kontroll over egen atferd og egne reaksjoner, en viktig del av jobben som profesjonell. Det er svært viktig at læreren er bevisst sitt eget kroppsspråk og verbale utsagn, da elever kan være særlig følsomme for nettopp dette (Drugli, 2012, s. 55). Det siste elementet jeg vil trekke fram er at læreren må utøve struktur og ha grenser tilpasset elevens atferd. Det er viktig med gode rutiner og struktur tilpasset elevens alder og behov (Drugli, 2012, s. 55). Læreren bør legge til rette for positiv atferd, men samtidig følge opp regelbrudd på en konsekvent måte for å vedlikeholde gode relasjon til elevene i klassen (Drugli, 2012, s. 55).

2.1.2 Tillit og anerkjennelse

I en positiv lærer-elev relasjon blir spesielt elementene tillit og anerkjennelse fremhevet av Drugli. Anerkjennelse i relasjonen er en sentral dimensjon og forutsetter at det er et gjensidig og likeverdig forhold mellom lærer og elev (Drugli, 2012, s. 49). Det handler om at man respekterer hverandre. Tillit i relasjonen handler om at partene vil hverandre vel, og at det er rom for forskjellighet og at man kan være som man er (Drugli, 2012, s. 52). Det at eleven kan føle at den kan stole på deg som lærer er viktig i en relasjon. Samtidig vil en slik relasjon alltid være skjevt fordelt, der den voksne sitter med mest makt. Læreren har derfor et særlig ansvar for relasjonen (Drugli, 2012, s. 46). Det vil være en viktig oppgave for læreren å opptre på en slik måte at eleven opplever anerkjennelse og tillit.

Både May Britt Drugli og Jan Spurkeland hevder at tillit er et viktig element i en god lærer-elev relasjon. Selve limet eller bærebjelken i en relasjon er tillit (Drugli, 2012, s. 51, Spurkeland, 2020, s. 37). I en lærer-elev relasjon vil det alltid være den voksne som har det profesjonelle ansvaret for å legge til rette for tillit, gjennom å være til stede for elevene, bry seg, ha tro på dem og støtte dem (Drugli, 2012, s. 52). Det er flere grep læreren kan ta for å skape tillit i relasjonen. Thomas Nordahl fremhever at læreren bør holde avtaler, være forutsigbar og troverdig, lyttende, imøtekomme behov og være positivt innstilt til elevene (Nordahl, 2010, s. 139). Det å ha tillit i en relasjon handler om at man kan stole på hverandre, og lærere må gjøre seg fortjent til en slik tillit (Nordahl, 2010, s. 140). Samtidig er tillit et gjensidighetsforhold som alltid er i bevegelse, det er ingen garanti for at det vil vare evig. Det må jobbes med hele tiden for å holdes ved like (Spurkeland, 2020, s. 45). Teorien jeg har valgt å inkludere indikerer at det er flere fordeler ved å ha tillit i relasjonen mellom lærer og elev. Likevel er det ikke nødvendigvis helt uten skyggesider.

For å bygge opp tillit i en relasjon betyr det at man må gi av seg selv, og i det ligger det også en risiko for å bli avvist av den andre parten (Drugli, 2012, s. 52). Dersom læreren jobber hardt med å skape tillit i relasjonen, men blir møtt med likegyldighet eller avvisning, vil det kunne oppleves som sårt og irriterende (Drugli, 2012, s. 51). I slike situasjoner er det viktig å være profesjonell, ved ta et steg tilbake, og heller drøfte årsaken til elevens reaksjon (Drugli, 2012, s. 51). Samtidig er det viktig å være bevisst at et tillitsforhold krever mye å bygge opp, men kan være svært enkelt å ødelegge (Nordahl, 2010, s. 140). Et brudd på tillit i en relasjon lar seg ikke lett reparere, da det har röknet ved bærebjelken til relasjonen (Spurkeland, 2020, s. 39). Svært enkle handlinger kan ødelegge et tillitsforhold, og det vil kunne ta lang tid å bygge opp igjen. I slike situasjoner er det viktig at læreren innser og innrømmer sine feil (Nordahl, 2010, s. 140).

2.1.3 Lærer-elev relasjonen og det psykososiale miljøet

På en arena som skolen, vil individets samspill med jevnaldrende og voksne være av avgjørende betydning for sosialt samspill, identitets- og skolefaglig utvikling, skoletilpasning og trivsel (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 2). May Britt Drugli hevder tilsvarende at lærer-elev relasjonen spiller en avgjørende rolle for både trivsel, læring og atferd hos elevene (Drugli, 2012, s.5, Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 1). En god relasjon med læreren i form av støtte og tilpassede forventninger vil ha positive konsekvenser for det psykososiale miljøet, der det forekommer lite mobbing og hver enkelt føler seg som en del av fellesskapet (Major, et al., 2011, s. 46). Det er også lovfestet at alle elever har rett til et godt psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998, §9a-2). Eriksen & Lyng fremhever tilsvarende gjennom sin studie at det å kjenne elevene, virkelig se dem og behandle dem med respekt for nettopp den de er, vil bidra til å bevare et godt psykososialt miljø (Eriksen & Lyng, 2018, s. 42).

2.1.4 Elementer som påvirker relasjonen

Det er flere elementer som spiller inn på lærer-elev relasjonen. Drugli hevder at både skolekultur, klassen og klasseledelse, læreren, familien og eleven selv vil være påvirkende elementer (Drugli, 2012, s. 32). Verdiene i en skolekultur vil påvirke atferden til både ansatte og elever ved skolen, og signaliseres i hvilke holdninger som utøves i praksis, og Drugli understreker at dette er holdninger som både kan hemme og fremme gode relasjoner (Drugli, 2012, s. 32). Drugli hevder videre at klassemiljøet og klasseledelse har stor påvirkningskraft på hvordan elevene opplever skolen i dagliglivet, og hvordan lærere kommuniserer med elevene vil legge rammer for hvordan kommunikasjonen foregår med den enkelte elev. Det er ofte samspill mellom godt klassemiljø og lærerens relasjon til den enkelte elev (Drugli, 2012, s.34).

Samarbeidet mellom skole og hjem er også sentralt. Drugli hevder at barnets erfaringer fra hjemmet vil ha en klar påvirkning for hvordan barnet fungerer, og hvordan relasjonene til læreren utvikler seg, der bakgrunn av utdanningsnivå, sosial kompetanse, mestringserfaringer og tilknytningsmønstre i hjemmet er sentrale elementer (Drugli, 2012, s.41). Dersom hjemmet og skolen fungerer bra sammen vil det fremme positive relasjoner mellom lærer og elev (Drugli, 2012, s. 41). Thomas Nordahl fremhever tilsvarende at et samarbeid mellom skole og hjem bør være preget av informasjon, dialog og medvirkning for å sikre en best mulig utvikling for eleven (Nordahl, 2010, s. 187).

For å understreke dette viser Drugli til en undersøkelse gjennomført av O'Connor i 2010. Der kom det frem at et godt forhold mellom skole og hjem, gir læreren høyere forventninger til samspillet med eleven, noe som igjen førte til en bedre relasjon mellom lærer og elev (Drugli, 2012, s. 41). Drugli viser også til en undersøkelse gjennomført av Christensson & Sheridan i 2001, der det kom det frem at positiv og hyppig kontakt mellom foreldre og lærere bidro til mindre konflikt i lærer-elev relasjonen (Drugli, 2012, s. 41). Dersom skole og hjem har et godt samarbeid vil det kunne gagne både relasjonen mellom lærer og elev, og elevens utvikling.

Det er likevel slik at skole- hjem samarbeidet kan by på utfordringer. Drugli & Nordahl hevder i sin forskningsartikkel at et typisk kjennetegn på et negativt samarbeid mellom skole og hjem bunner ut i en overvekt av negativ kommunikasjon (Drugli & Nordahl, 2016, s. 16). Læreren tar kontakt med hjemmet kun når det har hendt negative ting på skolen, og etter en stund vil foreldre kunne trekke seg unna samarbeidet, i rent forsvar (Drugli & Nordahl, 2016, s. 16). Dette understreker også Drugli i sin forskningsartikkel fra 2012. Hun påpeker hvordan et samarbeid mellom skole og hjem fort kan bli dårlig, grunnet for mye negative tilbakemeldinger (Drugli, 2012, s. 34). Det kan derfor virke som at i en skolehverdag med overvekt av negative hendelser, kan skole- hjem samarbeidet bli både tid- og ressurskrevende for den enkelte lærer og for foreldrene. En studie gjennomført av Thomas Nordahl tidlig på 2000-tallet viste en klar sammenheng mellom elever som hadde atferdsproblemer og hvordan relasjonen mellom skole og hjem var. Der foreldre hadde barn med vansker knyttet til faglige utvikling eller atferd på skolen, var samarbeidet mellom hjem og skole betegnet som negativt (Nordahl, 2003, s. 86). I motsatt fall, der foreldre hadde elever som ikke strevde med verken faglig utvikling eller atferd, var erfaringene jevnt over positive når det kom til samarbeid med skolen og læreren (Nordahl, 2003, s. 85).

2.2 Betydningen av en god lærer-elev relasjon

Abraham Maslows behovspyramide handler om grunnleggende mangelbehov og vekstbehov hos mennesker, som må tilfredsstilles for å predikere utvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.144). Mangelbehovene må være dekt før vekstbehovene kan bli tilfredsstillt. Å tilfredsstillte de grunnleggende behovene er både hjemmet og skolen sitt ansvar, og en god relasjon med læreren kan være med på å tilfredsstillte slike behov hos eleven (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.145), slik at eleven kan få mulighet til å utvikle seg.

Et av mangelbehovene i Maslows behovspyramide er trygghet. I forlengelsen av dette vil jeg trekke inn teoretikeren Zygmunt Bauman, som vektlegger anerkjennende kommunikasjon som et avgjørende element for å skape trygghet for den enkelte i fellesskapet (Buli-Holmberg & Moen, 2016, s.173). Gjennom anerkjennende kommunikasjon som lytting, forståelse, bekreftelse, akseptering, selvrefleksjon og avgrensning kan positive relasjoner skapes (Buli-Holmberg & Moen, 2016, s.174). Det kan derfor virke som at det er viktig med anerkjennende kommunikasjon for å skape gode relasjoner, der læreren oppmerksomt lytter og observerer, aktivt responderer og viser engasjement og innlevelse i samtaler med elever. Ut fra teorien til Bauman kan læreren ved å anerkjenne elevene som de er, kunne etablere gode relasjoner og sørge for at eleven føler seg trygg i fellesskapet.

Transaksjonsmodellen er også sentral når det kommer til relasjoner i skolen. Modellen er utviklet av den amerikanske psykologen Arnold Sameroff, og tar for seg hvordan alle system rundt barnet i samspill påvirker utviklingen over tid (Sameroff, 2009, s. 6). Eleven blir påvirket av, og vil påvirke sine omgivelser (Sameroff, 2009, s.8). Det vil si at transaksjoner i nåtid kan predikere utvikling ved senere tidspunkt. Sammen med andre system rundt barnet, vil skolen og læreren kunne legge til rette for en god utvikling. Da vil det kunne være hensiktsmessig å kjenne til hvilke risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer som foreligger ved barnet og omkringliggende miljø (Drugli, 2012, s. 18). Risikofaktorer er faktorer som øker sjansen for negativ utvikling, som dårlige relasjoner og lav selvstendighet, mens beskyttelsesfaktorer øker sjansen for positiv utvikling, som gode kognitive egenskaper og god tilpasningsevne (Drugli, 2012, s. 18, Bjørndal & Bergan, 2020, s.55).

Betydningen av lærer-elev relasjonen er også fremhevet av May- Britt Drugli i sin bok «Relasjonen lærer og elev» fra 2012. Transaksjonsmodellen predikerer at elever vil ha risiko- og beskyttelsesfaktorer i omkringliggende miljø (Drugli, 2012, s. 18). En god relasjon til læreren i skolen vil kunne fungere som en beskyttelsesfaktor i elevens liv og relasjonen vil kunne kompensere for andre forhold i livet til eleven som er ufullstendige (Drugli, 2012, s. 77). En god lærer-elev relasjon vil kunne påvirke flere områder hos eleven, blant annet bedre læring, økt engasjement, bedre psykisk helse og mindre stress (Drugli, 2012, s.67-79).

2.3 Atferdsproblemer

Atferdsproblemer kan defineres på ulike måter. Terje Ogden deler inn atferdsproblemer i tre ulike alvorlighetsnivå, og jeg har valgt å bruke et av dem, norm- og regelbrytende atferd, som utgangspunkt for definisjonen i oppgaven. Terje Ogden definerer norm- og regelbrytende atferd som «Handlinger som bryter med skolens forventninger til elevrollen. Atferden bryter med grunnleggende verdier og normer for ansvarlig, hensynsfull og vennlig atferd og hindrer positiv samhandling med andre. Den hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring» (Ogden, 2015, s.15). Min forståelse av atferdsproblemer ligger tett opp til Terje Ogden sin forståelse av norm- og regelbrytende atferd, og det er derfor denne definisjonen jeg har valgt å legge til grunn i oppgaven.

Oppfatningen av atferdsproblemer vil variere i ulike klasserom. Drugli trekker frem at lærere identifiserer barn med atferdsproblem som barn som ikke følger skolens regler, forstyrrer andre, nekter å samarbeide, slåss, er urolig eller plager andre barn (Drugli, 2013, s. 136). De har ofte vansker med relasjoner til jevnaldrende, og det å utvise negativ atferd i institusjoner som skole og barnehage vil ofte føre med seg et negativt samspillmønster, med både jevnaldrende og voksne, da barna ofte møter negative reaksjoner på atferden (Drugli, 2013, s.137). Dersom et barn har kommet inn i et slikt negativt samspill, vil det kunne forsterke den negative atferden. Problematferd kan ha flere grunnleggende årsaker og vil kunne gi ulike uttrykk. Terje Ogden understreker at problematferd kan være uttrykk for aktivitetstrang eller kjedsomhet. Det kan også være at barnet har et behov for å hevde seg eller dominere sosialt, eller at de er frustrerte og aggressive (Ogden, 2017, s.101). Det kan virke som problematferd i skolen vil kunne bunne ut i flere grunnleggende følelser eller årsaker, og vil derfra gi seg til kjenne gjennom individuelle uttrykk.

Terje Ogden forklarer også atferdsproblemer som avvikende sosial kompetanse (Ogden, 2015, s. 26), der eleven ikke har lært de sosiale ferdighetene, eller av ulike grunner ikke tar dem i bruk. Ogden definerer sosial kompetanse som «kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner» (Ogden, 2015, s. 27). Det handler om hvilke sosiale ferdigheter individet innehar, og kompetanse i når og hvordan de bør anvendes. Også Drugli påpeker hvordan barn med atferdsproblemer ofte strever med sosiale relasjoner, og viser til studier som hevder at sosial kompetanse og atferdsproblemer har en nær sammenheng (Drugli, 2013, s. 125). Ogden understreker at kompetansedyrking i sosiale ferdigheter i tidlig alder vil være en forebyggende strategi, så eleven ikke utvikler atferdsproblemer (Ogden, 2015, s. 240).

2.4 Hvordan skape en god relasjon?

2.4.1 Bli godt kjent

Eriksen & Lyng har gjennom sin studie av 20 norske skoler kommet fram til hvordan skolene jobber med læringsmiljø og mobbing. Under dette arbeidet dukker relasjonsarbeid, både til elever og til hjem, opp som et viktige element (Eriksen & Lyng, 2018, s. 11). Gjennom studien viser forskerne Eriksen & Lyng til at noe av det mest sentrale i relasjonsarbeidet er å sette av tid til å bli kjent med elevene (Eriksen & Lyng, 2018, s. 47). Det handler om at læreren prioriterer relasjonen gjennom å «se» eleven, gjør seg tilgjengelig, oppsøker kontakt med elevene og behandler dem med respekt ved å ha forståelse for deres følelser (Eriksen & Lyng, 2018, s. 48).

Studien Eriksen & Lyng gjennomførte avdekket også noen utfordringer som forelå ved relasjonsarbeidet. Forskerne er tydelige på at for noen lærere kommer relasjonen helt naturlig, mens for andre er det en reell jobb å få til (Eriksen & Lyng, 2018, s.51). Funn fra studien viste at relasjonen med elever var viktig, men det kom også fram at relasjonsarbeidet kan være krevende, da ulike lærere har ulike forutsetninger for å skape gode relasjoner til ulike typer elever (Eriksen & Lyng, 2018, s.51). Et gjennomgående funn i studien, var at mange lærere savnet ressurser til å håndtere relasjonsbyggingen, til de elevene som trang mer enn «det vanlige» (Eriksen & Lyng, 2018, s. 52).

Også Terje Ogden er opptatt av å bli godt kjent med elevene som en del av å skape en positiv relasjon. Det å ta seg litt ekstra tid til utvalgte elever når anledningen byr seg, vil kunne bidra til å skape positive relasjoner (Ogden, 2015, s.134). Det handler om at læreren viser interesse for elevene, og søker å bli godt kjent med dem, for å legge et grunnlag for senere samhandling (Ogden, 2015, s. 134). Ogden fremhever hvordan det er små detaljer i skolehverdagen som gjør at elevene føler seg sett og forstått av læreren, og dermed bygger opp en positiv relasjon man kan bruke i situasjoner senere, som kan være konfliktpreget (Ogden, 2015, s.134).

Thomas Nordahl er på sin side også opptatt av at det å se den enkelte elev er et viktig element i å bygge en god relasjon (Nordahl, 2010, s. 140). Det å se eleven kan innebære både verbal og non-verbal kommunikasjon som øyekontakt, smil, humor, et klapp på skulderen eller personlige kommentarer (Nordahl, 2010, s. 140). Det handler om at læreren i sine handlinger og kommunikasjon, viser en genuin interesse i eleven. Dersom elever skal føle en tilhørighet til skolen, er det en forutsetning at de blir sett (Nordahl, 2010, s. 141). Nordahl har gjennom sitt arbeid erfart

skoler og lærere som uttrykket at de ikke har tid til å snakke med elevene, da andre oppgaver i skolen krever for mye av tiden (Nordahl, 2010, s. 141). Nordahl påpeker at det er ingen skoler har mer tid enn andre. Da handler det om hvordan man velger å prioritere tiden sin (Nordahl, 2010, s.141).

Det er likevel ikke nok å bare bli godt nok kjent med eleven. Nordahl understreker hvordan det er et grunnleggende behov i alle mennesker å bli anerkjent, gjennom å bli sett, hørt og respektert (Nordahl, 2010, s. 145). Lærere som anerkjenner elevene gjennom handlinger og holdninger, vil skape et bedre forhold til eleven, og bidra til økt motivasjon og arbeidsinnsats (Nordahl, 2010, s. 145). Også Maslow understreker behovet for å bli anerkjent i behovspyramiden (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 145). Anerkjennelse handler på en side om at eleven får tilpassede oppgaver og anerkjennelse av å mestre disse. På den annen side handler anerkjennelse om at eleven blir anerkjent som menneske, uansett hvor godt han eller hun presterer (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 146). Alle elever har behov for anerkjennelse, men de utfordrende elevene i skolen er kanskje de som har aller størst behov for dette. Mange av dem har tidligere erfaring med å bli avvist (Nordahl, 2010, s. 147). Desto viktigere er det at lærere finner noe disse elevene kan anerkjennes og verdsettes for.

Nordahl påpeker at det samtidig ligger en sårbarhet i dette. Dersom eleven ikke opplever anerkjennelse, men heller avvising, kan det ødelegge både selvbilde og identitet (Nordahl, 2010, s. 147). Han påpeker at selv om læreren ikke har noen intensjon om å avvise eleven, er det elevens subjektive opplevelse som er avgjørende. Dersom elever føler seg avvist av læreren kan han eller hun fort havne i en negativ spiral (Nordahl, 2010, s. 147). Det er elever i dag som opplever slik avvising, og Nordahl understreker derfor at det er viktig at lærere skiller mellom hva elever gjør, og hvem de er (Nordahl, 2010, s. 147).

Flere observasjonsstudier understreker hvordan det å ikke bli likt eller det å bli avvist av læreren kan føre til negative konsekvenser. Stuhlman & Pianta fant gjennom sin studie i 2001 at elever som har en negativ relasjon med læreren oftere opplever negative følelser i samspill med læreren, enn hva andre elever gjør (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 13). En annen studie av Mercer & DeRosier fra 2010 fant et samsvar mellom elever læreren oppga at han eller hun likte, og hvem elevene oppfattet at læreren likte (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 13). På den måten godtar læreren indirekte at det er greit å like noen mindre enn andre. Det kan virke som negative relasjoner, og en

følelse av å ikke bli anerkjent eller likt av læreren har konsekvenser både for den enkelte relasjon mellom lærer og elev, men også elevene mellom.

2.4.2 Alternative strategier for relasjonsbygging

Hva med når de vanlige grepene for relasjonsbygging ikke fungerer?

«Banking time» er en metode opprinnelig laget for å endre negative relasjoner (Drugli, 2012, s. 117). Metoden ble skapt av Robert Pianta i 1999, og handler om at en lærer får avsatt litt tid hver dag til å etablere en positiv relasjon med enkelte elever. Dette skjer over en kort, sammenhengende periode (Drugli, 2012, s. 117). Aktivitetene som foregår er lystbetont, ofte bestemt av eleven, innenfor en viss grense. Hensikten med metoden er å skape positive erfaringer sammen, slik at det ligger til rette for å skape en god som relasjon læreren og eleven kan ta med seg inn igjen i klasserommet (Drugli, 2012, s. 117). Det å ha et fokus på å skape positive opplevelser vil kunne skape gode forutsetninger for å bygge relasjon mellom lærer og elev.

En annen alternativ strategi for å skape relasjon er å bruke nærområdet som arena for relasjonsbygging. Det å anvende friluftsliv i skolen vil kunne gi flere positive ringvirkninger (Krempig, 2020, s. 243). Ved å flytte seg ut av skoleområdet vil man kunne gi tilpassede arbeidsoppgaver som sørger for mestring på en annen måte enn klasserommet kan gi, og det vil også gi gode muligheter for å skape felles opplevelser, som vil kunne styrke relasjonene i fellesskapet (Krempig, 2020, s. 244). Lutvann-undersøkelsen er en case-studie som undersøkte uteskolens pedagogiske gevinster på en utvalgt skole. Funn fra denne studien viser at uteskole gir nye muligheter for læreren å bli kjent med elevene, det blir lettere å oppfylle kravet om tilpasset opplæring og det kan skape bedre relasjoner mellom lærer og elev (Jordet, 2002, s. 35-36). Også May Britt Drugli fremhever de positive sidene ved å flytte klasserommet ut av skolen. Å finne arenaer der det kan være lettere å by på seg selv, kan i større grad legge til rette for å etablere relasjoner og tillit på en annen måte enn inne i klasserommet (Drugli, 2012, s. 52).

2.4.3 *Ha forventninger*

Jan Spurkeland & Marit Lysebo understreker hvordan det er viktig å være bevisst hvilke forventninger man har til den enkelte elev, og til klassen som gruppe. De hevder at forventningene våre ofte gir utslag i selvoppfyllende profetier, som vil si at dersom en lærer sitter med ubevisste forventninger om at en elev kommer til å prestere lavere, så er det stor sjanse for at eleven gjør nettopp dette (Spurkeland & Lysebo, 2016, s. 28). Det kan handle om de små tingene som at de får mindre tid til å svare, færre spørsmål og henvendelser, eller får mindre oppmerksomhet og ros (Spurkeland & Lysebo, 2016, s. 28, Ogden, 2015, s. 139). Dette kan ofte spesielt gjelde elever med atferdsproblemer. Ogden fremhever at elever med atferdsproblemer ofte kan bli snakket til og behandlet på andre måter enn medelever, selv om læreren ikke er bevisst dette (Ogden, 2015 s. 139). Også Nordahl understreker hvordan det er lett å gå i fellen med å ha lavere forventninger til klasser som har rykte for å være «vanskelige» (Nordahl, 2010, s. 150). Desto viktigere er det at læreren er bevisst sine forventninger, og eksplisitt viser høye forventninger til alle elever.

Det er viktig å ha forventninger til elevene, både til læringsresultat og til atferd (Nordahl, 2010, s. 150, Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 281). Men hvis elevene skal kunne leve opp til forventningene, er det viktig at de er formidlet på en tydelig måte, og at de er realistiske basert på hva eleven mestrer (Ogden, 2015, s. 139, Nordahl, 2010, s. 150). Det er også avgjørende at alle får samme innføring i forventningene, og det bør være samstemthet i personalgruppa om hva forventningene er, slik at de blir implementert på alle områder for elevene (Arnesen, Ogden & Sørli, 2006, s. 92).

2.4.4 *Emosjonell støtte*

Flere metoder kan anvendes for å skape en god lærer-elev relasjon. Pål Roland henter blant annet frem Pianta sitt perspektiv om emosjonell støtte som viktig for å skape relasjon (Roland, 2016). Pianta & Hamre deler inn emosjonell støtte i klasserommet i tre dimensjoner. De fremhever hvordan et positivt klima, sensitivitet fra læreren og hensyn til elevenes perspektiver står som viktige elementer for å utøve emosjonell støtte (Pianta & Hamre, 2009, s. 113).

Et positivt klima fremheves av Pianta & Hamre som positiv kommunikasjon, respekt og vennlighet mellom lærer og elev. Læreren bør i stor grad unngå sarkasme og negativitet, da det vil kunne hindre utvikling av et positivt klima (Pianta & Hamre, 2009, s. 111). Det at læreren bør utøve sensitivitet, signaliserer at det er viktig å være bevisst hvilke signaler elever sender, og respondere støttende på signalene. Læreren bør ha evnen til å relatere til elevens utfordringer og hjelpe dem

med gode løsninger (Pianta & Hamre, 2009, s. 111). Til slutt handler emosjonell støtte også om at læreren mestrer det å ta elevenes perspektiv. Det handler om at læreren er fleksibel og skaper autonomi for elevene, der elevenes forslag blir hørt og inkludert i lærerens praksis gjennom at læreren tar elevenes perspektiv (Pianta & Hamre, 2009, s. 111).

Pianta & Hamre viser til emosjonell støtte som et viktig element for god klasseromspraksis (Pianta & Hamre, 2009, s. 113). Likevel viser de også til studier som indikerer at en stor del elever bare i moderat grad møter emosjonell støtte i skolehverdagen. Studiene viser at elever ofte har positive interaksjoner med læreren, men interaksjonene er sjeldent særlig personlige eller individuelle (Pianta & Hamre, 2009, s. 114).

2.5 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg redegjort for teori som skal bidra til å belyse problemstillingen i oppgaven. Jeg har især lagt vekt på May Britt Drugli sine perspektiver, men også innhentet andre sentrale teoretikere som Thomas Nordahl, Eriksen & Lyng, Terje Ogden og Pianta m. fl. Aller først i kapittelet ble det fremhevet hva en god lærer-elev relasjon er, og hvilke elementer som kan påvirke relasjonen. Både relasjonens betydning for det psykososiale miljøet og elementer som klassen, klassemiljø, og samarbeid med hjemmet som påvirkende faktorer ble presentert. Videre ble lærer-elev relasjonens betydning fremhevet, gjennom Maslows behovspyramide og Baumans teori om trygghet i fellesskapet. Behovspyramiden predikerer at elever har grunnleggende behov de må få dekt for å kunne utvikle seg, og en god relasjon med læreren vil kunne dekke et slikt grunnleggende behov. Baumans teori om trygghet i fellesskapet handler om at en god relasjon med lærere skapes gjennom anerkjennende kommunikasjon, og skaper en trygghet i klassemiljøet. Også transaksjonsmodellen blir fremhevet som betydningsfull. Modellen tar for seg at ulike system rundt barnet spiller inn og påvirker utviklingen over tid. En god lærer-elev relasjon vil i systemene rundt barnet kunne fungere som en beskyttelsesfaktor som predikerer bedre utvikling.

Videre i kapittelet ble kjennetegn på atferdsproblemer vektlagt. Her valgte jeg å fremheve Terje Ogden sin forståelse som sentral for oppgaven. Det foreligger ulike definisjoner på atferdsproblemer, og ulike lærere tillegger begrepet ulike kjennetegn. Det er likevel noen elementer som går igjen, som at disse elevene ofte har en atferd som bryter med de gjeldende normene og reglene som foreligger. Ogden understreket også hvordan elever med atferdsproblemer ofte har

mangel på sosial kompetanse. Til sist i kapitlet ble det løftet frem teori på elementer som kan skape god relasjon til elever. Her ble det å se eleven, gjennom å bruke tid på å bli godt kjent og anerkjenne eleven for den den er fremhevet. Videre ble det understreket at alternative strategier for relasjonsbygging kunne være hensiktsmessig dersom de «vanlige» grepene ikke fungerer. Her ble både «banking time» og uteskole nevnt som alternative strategier. Samtidig ble det trukket fram hvordan forventninger er viktig i et relasjonsbyggingsperspektiv. Selv om elever med atferdsproblemer må ha andre og tilpassede forventninger, blir det fremhevet som et viktig element for å bygge relasjon. Til slutt ble det også understreket hvordan emosjonell støtte kan være en hensiktsmessig metode for å skape relasjon mellom lærer og elev. Her ble især Pianta & Hamre sine perspektiver vektlagt.

3 Metode

I dette kapittelet ønsker jeg å presentere den metodiske fremgangsmåten som skal hjelpe meg å besvare problemstillingen i oppgaven. «En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap» (Aubert, 1985, s.196). En metode kan betegnes som kjernen i praktisk vitenskap, og handler om hvordan vi kan eller bør gå frem for å skape kunnskap (Høgheim, 2020, s. 27). Det finnes mange metoder som kan anvendes, og studiens problemstilling bør tjene som en rettesnor for hvilken metode som velges (Dalland, 2017, s. 51). Ettersom problemstillingen i denne oppgaven ønsker å undersøke læreres perspektiv på sine omgivelser, i form av hvordan de skaper god relasjon til elever med atferdsproblemer, vil oppgaven plassere seg innenfor et samfunnsvitenskapelig perspektiv og anvende kvalitativ forskningsmetode (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Innenfor forskningsmetoden vil det kvalitative forskningsintervju være anvendt metode for å samle inn data fra utvalgte informanter.

Kapittelet er delt i tre hoveddeler. Den første delen vil ta for seg teori rundt kvalitativ metode. Her vil det kvalitative forskningsintervju bli presentert sammen med begrunnelse for valg av metode. Deretter vil jeg kort presentere oppgavens vitenskapelige plassering. Den andre delen vil ta for seg den praktiske gjennomføringen av studien. Her har jeg valgt å trekke fram noen sentrale elementer som hvordan valg av informanter ble tatt, hvilke forberedelser som ble gjort før intervjuene, samt refleksjoner rundt intervjuguiden og gjennomføring av intervjuene. Jeg vil også trekke fram analysearbeidet, min forforståelse som forsker og drøfte reliabilitet og validitet i studien. Den siste delen av kapittelet vil ta for seg forskningsetiske vurderinger, som konfidensialitet og samtykke.

3.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Formålet med et kvalitativt forskningsintervju er å innhente beskrivelser og opplevelser av informantens livsverden, altså deres opplevelse av eget liv, og forhold til omgivelsene (Dalland, 2017, s. 65). Strukturen er lik en dagligdags samtale, men innebærer også en bestemt metode og spørreteknikk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). For å få et nyansert resultat vil denne oppgaven bruke et semi-strukturert intervju, der en intervjuguide sirkler inn bestemte temaer, og har utarbeidet åpne spørsmål på forhånd. Intervjuet vil være preget av åpenhet i forhold til rekkefølge og formulering av spørsmål, og man har mulighet til å utdype og gå videre i svarene til informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162).

Målet med et kvalitativt forskningsintervju er ikke å kvantifisere, men å innhente åpne, nyanserte og spesifikke beskrivelser med et vanlig språk (Dalland, 2017, s. 68). I et kvalitativt intervju henter man inn et rikt datamateriale med svært mye informasjon om emnet man forsker på, og det er forskeren sin oppgave og tolke og analysere mengden innsamlet data (Høgheim, 2020, s. 29). Kvalitative intervjuer har blitt brukt innenfor samfunnsvitenskapelig forskning gjennom hele det 20. århundre, men dog med varierende grad. Vi har flere kjente forskere som har anvendt kvalitativ metode, og hjulpet metoden til å vokse frem som den selvstendige forskningsmetoden den er i dag, som Sigmund Freud og Jean Piaget (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 27-29).

Det er flere elementer som bør tas høyde for i det kvalitative forskningsintervju. Dette vil jeg også komme nærmere inn på under den praktiske gjennomføringen. Aller først er det viktig som forsker å være bevisst at selv om informanter ofte bli betegnet som subjekter fordi de gjennom sin deltakelse bidrar til å skape mening og forståelse om et emne, sjeldent er helt subjektive (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Selv om informantene selv bestemmer hva som skal nevnes, vil han eller hun være påvirket av konteksten, emnet eller organisering av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Under intervjuet vil både konteksten og den tidsmessige rammen ha en påvirkning (Dalland, 2017, s. 81). Det kan virke som konteksten rundt intervjuet med tanke på lyd, og andre organisatoriske grep er viktig å ha tenkt gjennom i forkant, og dette må også tas høyde for i analyse og drøfting.

3.1.1 Begrunnelse for metode

Innenfor samfunnsvitenskapelig metode er det et skille mellom kvalitative og kvantitative fremgangsmåter (Høgheim, 2020, s. 29). Der kvalitativ forskningsmetode søker å beskrive informanters dynamiske opplevelser av deres egen livsverden, er den kvantitative forskningsmetoden opptatt av å forsøke å definere en fast virkelighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 90). For å få svar på problemstillingen i oppgaven har jeg valgt å anvende kvalitativ metode på grunnlag av flere hensyn.

Opgaven ønsker å undersøke læreres oppfatning av et fenomen i deres yrke, som til stadighet vil endres ettersom konteksten endrer seg. Det vil kunne være utfordrende å skulle definere en fast, uforanderlig virkelighet av et slikt fenomen, som kvantitativ metode søker å gjøre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 90). Derfor falt valget på en kvalitativ tilnærming, der man må forholde seg til

meninger og oppfatninger som er i kontinuerlig endring, ettersom informantenes livsverden er i stadig utvikling (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 27).

Det finnes flere fordeler ved å anvende kvalitativ metode. Kvalitative studier er kjennetegnet ved høy fleksibilitet, og er preget av at forskeren er nær kildene (Thagaard, 2018, s. 16). Ved at det er nær kontakt mellom forskeren og informantene gir metoden et godt grunnlag for å kunne etablere en forståelse av sosiale fenomen (Thagaard, 2018, s. 11). Den kvalitative tilnærmingen har ofte færre, men mer egnede informanter og gir mulighet til å gå i dybden på fenomenet som undersøkes (Høgheim, 2020, s. 29-30), og i et kvalitativt forskningsintervju skaper intervjueren og informanten kunnskap sammen, i en kontinuerlig kunnskapsproduksjonsprosess (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 36). Disse aspektene ble viktige begrunnelser i min utvelgelse av passende metode for oppgaven. Grunnet oppgavens omfang og problemstilling gjorde det seg tidlig klart av kvalitativt forskningsintervju ville være en anvendelig metode.

Samtidig er det viktig å være bevisst at når man velger noe, så velger man bort noe annet. Kvantitativ metode har på sin side sine styrker, som muligheten til å undersøke fenomen knyttet til en større gruppe individer (Høgheim, 2020, s. 31). Ved å ha et større antall informanter vil datamaterialet kunne få frem det mest representative for en større gruppe mennesker og forskeren vil påvirke resultatet i mindre grad (Dalland, 2017, s.53). Hver metode har sine egenskaper som er viktig å være bevisst gjennom hele prosessen av forskningsprosjektet. Den utvalgte metoden for denne oppgaven, kvalitativt forskningsintervju, vil ha både styrker og svakheter. Etter drøftingen anser jeg kvalitativ metode som den mest hensiktsmessige for å forsøke å svare på problemstillingen i oppgaven.

3.1.2 Kort om vitenskapelig plassering

Masterprosjektets formål er å søke læreres forståelse og handlinger rundt et konkret fenomen. Oppgaven vil plassere seg epistemologisk innenfor konstruktivisme. Konstruktivismen kom som en reaksjon på positivismen, som hadde et naturvitenskapelig preg (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 47). Konstruktivismen tar for seg at det er vanskelig å skille forsker fra virkelighet, og at studier av mennesker og sosiale system, ikke kan sammenlignes med studier av objekter (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 47).

Innen konstruktivismen er kunnskap en fortolkning av virkeligheten, og denne fortolkningen skjer både individuelt og kollektivt, det er en klar sammenveving mellom forsker og virkelighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s.54). Det konstruktivistiske perspektivet vil være sentralt gjennom hele oppgaven. Min studie har som hensikt å forsøke å bidra til ny kunnskap om relasjoner og atferdsproblemer i skolen. Jeg som forsker vil utgjøre en viktig rolle i studien, både med mine forutinntatte oppfatninger, og fortolkninger i intervju og innsamling av datamateriale. Kunnskapen som dukker opp gjennom studien vil preges av både mine antakelser og mine informanternes svar, og vi kan fortolke en virkelighet sammen, slik som konstruktivismen antyder.

3.2 Den praktiske gjennomføringen

3.2.1 Valg av informanter

For å rekruttere informanter valgte jeg å anvende et strategisk utvalg. Et slikt strategisk utvalg foregår ved at man velger ut personer med bestemte egenskaper til undersøkelsen (Thagaard, 2018, s. 54). Valg av informanter i oppgaven falt på lærere, av flere hensyn. Både etisk sårbarhet og faglig kompetanse har vært element som jeg har tatt høyde for i det strategiske utvalget. Ved å velge voksne personer som informanter vil det etiske hensynet begrenses, sammenlignet med intervju av barn (Kvale & Brinkmann, 2015, s.175). Det vil også kreve samtykke av flere dersom barn skulle være informanter i prosjektet (Høgheim, 2020, s.89). Ved å velge voksne informanter, som har jobbet i skolen og har erfaring med emnet, sikrer jeg også den faglige kompetansen inn mot prosjektet. Disse perspektivene ligger til grunn for at jeg valgte å anvende et strategisk utvalg informanter av lærere.

Prioriteringen om et strategisk utvalg ligger til grunn for fremgangsmåten for å innhente intervjuobjekt. Jeg gjorde aller først undersøkelser over hvilke skoler som kunne være aktuelle til studien og kartla hvem som var rektor, med kontaktinformasjon. Deretter tok jeg en telefonsamtale til rektorene på de representative skolene og fortalte om prosjektet jeg skulle gjennomføre. Jeg forespurte så om de hadde noen aktuelle kandidater. De forhørte seg med sine ansatte og sendte meg informantenes kontaktinformasjon. Jeg valgte å ta kontakt med rektor på skolen for å sørge for en objektiv avstand til informantene. Jeg har ingen kontroll over hvem som blir valgt til informant, annet enn at det passet med beskrivelsen «mellomtrinns lærere som har erfaring med elever med atferdsproblemer». På den måten kan ikke jeg som forsker påvirke studien i utvalget av informanter.

Informantene har variert grad av utdanning og erfaring i skolen. Jeg har valgt å dele erfaring inn i kategoriene mindre eller mer enn ti år. I dette avsnittet vil informantene bli beskrevet med nødvendig informasjon. Det vil bli laget fiktive navn på informantene, men opplysninger angående erfaring og utdanning vil være reelle. Dette er for at du som leser skal kunne sette datamateriale inn i en kontekst, og ha en bedre forståelse av mine tolkninger i analysen. Til opplysning er informant 1 Anne og informant 2 Bård fra samme skole.

Informant 1 – Anne. Allmennfaglig utdanning. Arbeidserfaring mindre enn ti år i skolen. Alle år på mellomtrinnet. Erfaring med elever med atferdsproblemer.

Informant 2 – Bård. Allmennfaglig utdanning med tilleggsutdanning innenfor spesialpedagogikk, sosialpedagogikk og engelsk. Arbeidserfaring i skolen mer enn ti år. De fleste år på mellomtrinn. God erfaring med atferdsproblemer.

Informant 3 – Carina. Allmennfaglig utdanning med tilleggsutdanning innenfor norsk, sosialpedagogikk og spesialpedagogikk. Mer enn ti års arbeidserfaring i skolen, både på mellomtrinn og ungdomstrinn. God erfaring med atferdsproblemer.

Informant 4 – Dagny. Allmennfaglig utdanning med tilleggsutdanning innenfor samfunnsfag, norsk og engelsk. Mer enn ti års arbeidserfaring i skolen, både på mellomtrinn og ungdomstrinn. God erfaring med atferdsproblemer.

Informant 5 – Elin. Barnehagelærer som grunnutdanning og master i pedagogikk og ledelse. Tilleggsutdanning innen lese- og skriveopplæring, utefag, veiledning, matematikk og norsk.. Arbeidserfaring mer enn ti år, både i barnehage og skole. God erfaring med elever med atferdsproblemer.

3.2.2 *Forberedelse til intervju og intervjuguide*

Når det kommer til selve intervjuet, vil det være flere hensyn som må tas både i forkant, under og etter intervjuet. Et vellykket intervju krever god forberedelse, og jeg som forsker måtte sette meg godt inn i konteksten for intervjuet for å kunne stille relevante spørsmål (Thagaard, 2018, s. 94). Når jeg hadde fått etablert hvem som skulle være informanter sendte jeg dem en formell henvendelse med skriftlige opplysninger om prosjektet, tema og hva slags oppgave jeg skulle skrive. Her ble både kravet om informert samtykke, opplysninger om anonymitet og taushetsplikt informert om (Dalland, 2017, s. 77). Dette blir nærmere utdypet under kapittelet forskningsetiske vurderinger. Informantene måtte signere samtykkeerklæringen før intervjuet ble gjennomført, og jeg fikk bekreftet i intervjuet at de hadde forstått informasjonen. Informasjonsskrivet kan sees i vedlegg.

Personlig måtte jeg som forsker være godt forberedt før intervjuene. Jeg måtte være godt orientert på informantene og være bevisst hva jeg ville oppnå med intervjuet (Thagaard, 2018, s. 94). Jeg satt meg derfor godt inn i utvalgt litteratur i forkant. Dette var for å skape dybde i intervjuet, og for å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål, for å drive intervjuet fremover (Dalland, 2017, s. 77). Thagaard fremhever at for å fremstå som en dyktig intervjuer er det viktig å være bevisst på å formulere gode spørsmål, etablere god kontakt, gi rom for pauser og ikke minst være god til å lytte, og slik kunnskap erverves ofte gjennom praksis (Thagaard, 2018, s. 94). Det fikk jeg også erfare gjennom prosessen. Jeg lærte hele tiden grep som jeg kunne bruke for å gjøre de neste intervjuene bedre. En viktig del av forberedelse til intervjuene var også å bli bevisst hvilken forforståelse jeg som forsker hadde om temaet. Dette blir utdypet i senere delkapittel.

Ved utforming av intervjuguiden var jeg opptatt av å sirkle inn temaer og komme med forslag til spørsmål, slik at det ble en semi-strukturert form på intervjuet. Intervjuguiden vil på den måten gi mulighet til et åpent intervju, der intervjueren kan følge opp informantenes svar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Jeg anså det som hensiktsmessig for problemstillingen å forsøke å definere noen hovedtemaer for prosjektet, med muligheten til å kunne gå i dybden på sentrale undertemaer, en såkalt «tre-med-grener-modell» (Thagaard, 2018, s. 95). En slik intervjuguide passet godt til oppgaven ved at man forhånd bestemmer utvalgte temaer, men samtidig kan ha muligheten til åpne spørsmål for å innhente nyanserte svar fra informantene. Intervjuguiden kan sees som vedlegg.

3.2.3 Gjennomføring av intervjuene

Jeg lot det være opp til informanten om de ville gjennomføre intervjuet fysisk eller på nett. Jeg ga denne muligheten da vi er i en samfunnssituasjon som krever litt ekstra hensyn med tanke på praktiske og trygge løsninger. Covid-19 har skapt restriksjoner som gjør at det å møtes fysisk ikke var mulig for 3 av 5 informanter. Jeg har derfor noen intervjuer på nett og resten fysisk. Intervjuene varte på omtrent en time hver, alle med opptak av lyd på en ekstern lydopptaker for å sikre informantenes anonymitet (Dalland, 2017, s. 239).

Etter hvert intervju transkriberte jeg. En transkripsjon er en konkret omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 210). Ved å transkribere rett etter intervjuet har jeg ansiktsuttrykk og tonefall lett i minnet, og kan supplere dette med ordene i opptaket. Jeg har valgt å transkribere ordrett med kremt og latter, ord for ord, med gjentakelser. Jeg har altså ikke omformet intervjuet til en mer formell, skriftlig stil. Jeg har valgt å transkribere ordrett for å ikke utelukke videre analysemuligheter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208).

3.2.4 Analysearbeidet

Det er flere strategier og tilnærminger som kan anvendes når man skal analysere tekstdata (Høgheim, 2020, s. 199). Da jeg hadde transkribert intervjuene satt jeg med en enorm mengde data. Det første jeg startet med var å bli godt kjent med det innsamlede datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 151). Jeg måtte lese gjennom intervjuene flere ganger for å få med meg essensen av hva som faktisk kom frem. Når jeg hadde lest analytisk og gjort meg opp en forståelse av hva datamaterialet kunne gi oppgaven, valgte jeg å anvende en kontekstanalytisk tilnærming videre, en tilnærming som søker å utvikle en helhetlig forståelse av fenomenet vi studerer (Thagaard, 2018, s. 151).

Jeg valgte å skrive ut intervjuene, slik at jeg kunne markere og notere i marginen dersom jeg oppdaget noe viktig eller noe jeg ønsket å ta med meg videre i analysen. Jeg laget så passende koder ut fra denne markeringen, og dermed hadde jeg en induktiv tilnærming (Thagaard, 2018, s. 153). På dette stedet i prosessen valgte jeg å lage meg et skjema over de ulike kodene som dukket opp, med tilhørende sitat til hver enkelt informant. Dette var for å skape et overordnet og oversiktlig bilde av datamaterialet, for at den videre prosessen med analysen skulle bli mer håndterbar. Ut fra dette skjemaet kunne jeg samle kodene i mer generelle kategorier og se hvilke temaer som gjorde seg

tydelige i analysematerialet (Thagaard, 2018, s. 154). Disse temaene, med tilhørende funn tok jeg så med videre til drøftingsprosessen.

3.2.5 Forskerens rolle og forforståelse

Forskerens rolle er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen og de etiske beslutningene som tas (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Blant annet viser Thagaard til at det er viktig å reflektere over hvordan forskerens kjønn og alder kan påvirke arbeidet i feltet (Thagaard, 2018, s. 82). Forskeren vil også naturligvis ha en viktig rolle i det kvalitative forskningsintervjuet. For at forskeren ikke skal utelate viktig informasjon eller gå videre med datamateriale som kun samstemmer med egen forståelse, er det viktig å være bevisst hvilken forforståelse man har (Dalland, 2017, s. 58). En annen utfordring som kan oppstå under det kvalitative forskningsintervjuet er dersom det blir spenning mellom forskerens profesjonelle distanse og personlige vennskap med informanten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Det er uheldig å havne i en situasjon der profesjonaliteten blir utfordret, og det kan være hensiktsmessig å forsøke å unngå dette.

I intervjusituasjonen var jeg veldig bevisst min rolle, både som ung og som kvinne. Jeg følte ikke at det lå noen hindringer knyttet til kjønn eller alder, men det er interessant å reflektere over. Jeg var også nødt til å etablere min forforståelse for temaet. Jeg hadde blant annet en klar oppfatning av hva som kjennetegnet elever med atferdsproblemer, og synes derfor det var svært spennende å høre andre innfallsvinkler fra informantene. Jeg forsøkte gjennom hele prosessen å være bevisst på også å ta med meg informantenes utsagn som ikke samstemte med min egen forforståelse, for å skape et helhetlig bilde av det innsamlede datamaterialet. En annen forforståelse jeg hadde var at lærerne var dyktige i arbeidet til elever med atferdsproblemer. Dette antok jeg på bakgrunn av at de var valgt ut fra sine respektive rektorer, og at de gledelig stilte opp på intervju. Det var gjennom hele prosessen viktig for meg å være bevisst min forforståelse, slik at jeg ikke overså viktig informasjon som ble samlet inn.

Jeg oppdaget fort at selv om jeg forsøke å være så objektiv som mulig, var det vanskelig, og mine subjektive meninger vil naturligvis ha påvirket formingen av intervjuguide, oppfølgingsspørsmål i intervjuene og utvalg av funn i analysen.

3.2.6 *Reliabilitet og validitet*

Reliabilitet handler om at forskningen er utført på en pålitelig måte som kan stoles på. Hadde en annen forsker kommet til samme resultat ved å anvende de samme metodene? (Thagaard, 2018, s.187). Reliabilitet sier noe om det innsamlede datamateriale er tillitvekkende, eller til å stole på (Nyeng, 2012, s. 105). Hadde informanten gitt andre svar dersom en annen forsker spurte om nettopp det samme? Reliabilitet gjør seg gjeldende både under intervjuet, i transkribering og i analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). For å kunne skape reliabilitet ligger det en forventning om detaljerte beskrivelser av forskning og analyse, slik at utenforstående forstår prosessen trinn for trinn (Thagaard, 2018, s.188). Ved å ikke skjule informasjon vedrørende framgangsmåte og resultat vil leseren kunne ta del i prosessen, samtidig som det er viktig å bevare konfidensialiteten til informantene (Thagaard, 2018, s. 24).

Denne oppgaven vil gjennom metodekapittelet forsøke å gi leseren et innblikk i hele prosessen med studien. Både arbeid før, under og etter intervjuet blir konkretisert, og informantene blir presentert, selvsagt med anonymiteten i behold. Kapittelet vil også forsøke å belyse hvilke utfordringer som dukket opp rundt min forforståelse og min rolle som forsker, da jeg er bevisst på at min subjektive oppfatning vil ha en påvirkning, uansett hvor objektiv jeg forsøker å være. Ved å være tydelig på prosessen med oppgaven, håper, og tror jeg som forsker, at andre forskere hadde kommet fram til det samme resultatet med de samme fremgangsmåtene.

Validitet handler om hvor gyldig tolkningene forskeren har kommet fram til er. At forskeren undersøker det man ønsker å undersøke, ikke alt annet (Thagaard, 2018, s. 189, Nyeng, 2012, s.109), samt hvorvidt metoden egner seg til det som skal undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Er tolkningene gyldig i forhold til den virkeligheten som foreligger? Det skal finnes dokumentasjon for enhver tolkning av dataene. Det vil også styrke validiteten ved å vise til at alternative tolkninger er mindre relevante (Thagaard, 2018, s. 189). Et annet sentralt perspektiv er den eksterne validiteten, som Thagaard presiserer som forskningens overførbarhet. En slik overførbarhet handler om at tolkninger fra enkeltstudier kan være relevante i større sammenhenger, og for at det skal foreligge en slik overførbarhet, er det nødvendig at forskeren er tydelig på hvilket utvalg som foreligger i studien og på hvilket grunnlag de ulike tolkningene er gjort (Thagaard, 2018, s. 194).

Dette kommer oppgaven til å ha fokus på gjennomgående. Gjennom å synliggjøre forskningsprosessen og forske på den faktiske problemstillingen, sørger man for gyldighet i resultatet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Selv om den tentative problemstillingen kan endres, og forskningsspørsmålene justeres etter innsamling av data, er det viktig å huske på hva oppgaven egentlig søker svar på. Oppgaven vil forsøke å synliggjøre forskningsprosessen og dokumentere tolkningen av dataen slik at leseren skal få en større forståelse av funn og drøftingen av dem. Jeg forsøker også gjennom oppgaven å vise til alternative, mindre relevante tolkninger av datamaterialet, for å styrke gyldigheten i mine tolkninger.

3.3 Forskningsetiske vurderinger

3.3.1 Konfidensialitet

Konfidensialitet handler om at jeg som forsker må behandle innsamlet informasjon om personlige forhold konfidensielt (Thagaard, 2018, s. 24). Forskeren har taushetsplikt om dataen som samles inn, uavhengig av hvilken metode som benyttes, og alle personlige opplysninger til de som deltar skal anonymiseres (Høgheim, 2020, s.90). Samtidig er det viktig å være bevisst på at dersom du som forsker avdekker forhold som kan være til skade for informanten, har man meldeplikt (Høgheim, 2020, s. 90). Forskeren skal derfor aldri på noen som helst måte utlevere informantene eller gi signal om hvor informasjonen du har innhentet kommer fra, men dersom det blir avdekket farer for informanten i forskningen, har man som forsker plikt til å melde fra om dette. Det foreligger også en etisk usikkerhet rundt konfidensialitet. Anonymiteten skal på den ene siden beskytte deltakerne, men på den andre siden kan det bli et «skalkeskjul» for forskeren, som kan tolke informantenes utsagn uten å bli motsagt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106).

Informasjonen som ble samlet inn i prosjektet oppbevares på et utilgjengelig sted og i oppgaven blir informasjonen aidentifisert. Innsamlet data vil bli lagret på et slikt sted at ikke andre enn jeg som forsker kan koble sammen innhold og informant. Informantene fikk også tilbud om å lese gjennom transkripsjonen av intervjuene for å unngå eventuelle misforståelser og for å beholde det etiske vernet om informantene. Etersom intervjuene ble tatt opp på en ekstern enhet og lagret ekstern vil konfidensialiteten i oppgaven bli ivaretatt.

3.3.2 *Samtykke*

Det skal være frivillig å delta i forskning, og for at oppgaven skal forholde seg etisk korrekt kreves det samtykke av informantene. Som hovedregel må forskeren innhente fritt informert samtykke, sitert av Sigve Høgheim som «Forskningsdeltakere får nødvendig informasjon til å ta et overveid valg om å delta i forskningen, fri for ytre press» (Høgheim, 2020, s. 89). Informantene har til enhver tid rett til å trekke seg fra prosjektet uten plikt til å utdype grunn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Dette fikk informantene i studien informasjon om både før og under intervjuet. Informert samtykke gir informantene et innblikk i undersøkelsens overordnede formål og hovedtrekk i designet, så vel som hvor mye informasjon som blir innhentet og hva det blir brukt til (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Alle informanter måtte signere samtykkeerklæring før intervjuet ble gjennomført. Kravet om samtykke er dermed oppfylt i studien.

Forskningsprosjektet er søkt og godkjent av NSD (Norsk senter for forskningsdata). Selv om jeg vil bevare mine intervjuobjekters anonymitet, valgte jeg likevel å søke NSD om tillatelse før gjennomføring av intervjuene. Det er fordi jeg innsamler og oppbevarer personopplysninger, og for at jeg etisk rett skal behandle og lagre disse opplysningene. Informasjonsskrivet informantene får tilsendt før intervju er hentet fra NSD og opplyser om hvilke rettigheter som foreligger. Jeg samlet inn samtykkeerklæring fra alle informanter før jeg gjennomførte intervju, og gikk også gjennom deres rettigheter i intervjuet. Godkjenning på søknaden fra NSD, informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen kan sees som vedlegg.

3.4 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg redegjort for teoretiske perspektiv rundt den valgte metoden, den praktiske gjennomføringen av studien og forskningsetiske vurderinger. Det kvalitative forskningsintervju ble etter nøye vurdering valgt som den mest hensiktsmessige metoden for å innhente svar på problemstillingen i oppgaven. Det var flere grunner til dette. Blant annet sikter det kvalitative forskningsintervju på å innhente erfaringer fra informantenes dynamiske opplevelse av deres livsverden. Metoden har også høy fleksibilitet, da forskeren er nær feltet og ved å ha færre informanter har man mulighet til å gå i dybden på emnet. Det konstruktivistiske perspektivet oppgaven plasserer seg innenfor, understreker at kunnskap er en fortolkning av virkeligheten, og i denne oppgaven blir virkeligheten skapt sammen av forskeren og informanten.

Den praktiske gjennomføringen tok for seg hvordan studien har et strategisk utvalg informanter av voksne, utdannede lærere. Dette på bakgrunn av etisk hensyn og faglig kunnskap. Videre ble informantene presentert med nødvendig informasjon for at leseren skal bedre kunne forstå den innsamlede dataen. Deretter ble gjennomføring av intervjuene og analysearbeidet presentert. Det er flere hensyn som må tas i en intervjusituasjon, og jeg valgte å belyse noen element i dette kapittelet. I analysearbeidet valgte jeg en kontekstanalytisk tilnærming, der jeg laget koder og kategorier ut fra informantenes svar, med en induktiv tilnærming. Også forskerens rolle i forskningen ble sentralt. Det framkom at forskeren må være bevisst sine egenskaper og sin forforståelse, for å kunne innhente mest mulig korrekt datamateriale. Til sist ble det gjort rede for reliabilitet og validitet i oppgaven. De forskningsetiske vurderingene som ble presentert omhandlet konfidensialitet og informert samtykke.

4 Presentasjon av datamaterialet

I dette kapitlet skal jeg presentere datamaterialet som er samlet inn gjennom intervju med de fem informantene. Materialet som er samlet inn skal forsøke å bidra til å svare på problemstillingen i oppgaven «Hvordan kan mellomtrinns lærere skape god relasjon til elever med atferdsproblemer?». Det er tre sentrale tema som har utviklet seg gjennom arbeidet med analysen, og som jeg velger å bruke når jeg skal presentere den innsamlede dataen. Under hvert tema vil jeg belyse hovedtrekk fra datamaterialet sammen med utvalgte sitater fra informantene. De tre hovedtemaene som dukket opp i analysearbeidet, og som jeg skal presentere i dette kapitlet er: «Hva er en god relasjon?», «Hva kjennetegner elever med atferdsproblemer?» og «Hvilke grep kan læreren gjøre for å skape relasjon til elever med atferdsproblemer?»

4.1 Hva er en god relasjon?

Det å få et inntrykk av hva informantene legger i en god relasjon mellom lærer og elev, vil kunne bidra til å gi et mer helhetlig bilde av den innsamlede dataen. Dette vil igjen være en forutsetning for å kunne svare på problemstillingen i oppgaven. Hovedinntrykket fra datamaterialet er at en god relasjon mellom lærer og elev er veldig viktig i skolen. Gjennom intervjuene kommer det frem flere elementer som kjennetegner hva en god relasjon mellom lærer og elev er. Lærerne som deltok i intervjuene tok både sitt perspektiv som lærer, men også elevens perspektiv, når de snakket om hva som kjennetegnet en god relasjon. Elementene som indikerte hvor god en relasjon mellom lærer og elev var, var blant annet elevens oppfatning av relasjonen, elevens handlinger og grad av fysisk kontakt som var mulig med eleven.

Noen av elementene som framkom av intervjuene var det stor enighet om, som for eksempel at **elevens oppfatning** av relasjonen var en sentral faktor av hvor god relasjonen var. Det ble nevnt av flere informanter at en god relasjon for dem, er når eleven føler seg trygg på at læreren liker dem og anerkjenner dem som person. Eleven skal føle seg ivaretatt og oppleve trygghet i en god relasjon. Informantene påpekte at det var viktig at eleven visste at læreren var der for dem, både ved betydelige ting, og dersom de bare ønsket å være i nærheten. De var opptatt av å formidle at relasjonen innebar ikke bare hvordan læreren opplevde den, men like mye hvilket inntrykk eleven satt med. For å belyse dette vil jeg vise til Anne sitt sitat, som beskrev en god relasjon på følgende måte:

«Eleven oppfatter at du oppriktig liker dem, at du liker dem for dem dem er. At det ikke har noe å gjøre med om de gjorde en oppgave bra, det er ikke det som har noe å si for om du liker eleven. At dem vet det, at du får følelsen av at dem vet det. Da har du en god relasjon».

Sitatet kan illustrere at Anne er opptatt av at eleven oppfatter at hun liker dem. Hun trekker særlig fram det at eleven føler seg likt som et viktig element i en god relasjon. Hun påpeker at det handler om at eleven føler seg verdifull i seg selv, ikke på grunn av et stykke arbeid han eller hun har gjort. Ut fra sitatet kan det tolkes at Anne er opptatt av at dersom du som lærer er trygg på at eleven opplever seg likt for den personen de er, da har man en sikker indikasjon på en god relasjon.

Et annet element det var stor enighet om, var at **elevens handlinger** var en viktig indikasjon på en god relasjon. Elementet ble nevnt av alle informanter. Gjennom intervjuene kom det fram spesifikke og konkrete handlinger elever utviste. Disse handlingene ga læreren en bekreftelse på at relasjonen deres til eleven var god. De konkrete eksemplene lærerne kom med var ofte basert på fysiske handlinger, som det at eleven oppsøkte læreren for å prate, eller ga læreren en klem. Bård illustrerer dette på følgende måte:

«At de kan komme til deg hvis det er noe, at de føler noe ikke er greit, eller hvis noe er greit også. Men at dem kommer til deg og er åpne og ærlige, det sier noe om hvilken relasjon man har»

Det kan på den ene siden tolkes som at Bård ser på elevens fysiske handlinger som en indikasjon på hvilken relasjon man har med eleven. Han nevner at dersom eleven kan komme til deg som lærer, både når ting er greit, og når ting ikke er greit, sier noe om hvordan relasjonen er. Sitatet kan også tolkes på andre måter, da Bård aldri nevner begrepet god relasjon i sitatet. Jeg velger likevel å tolke sitatet som at elevens fysiske handlinger er en indikasjon på en god relasjon.

Ønsker også å belyse temaet gjennom en beskrivelse fra Elin:

«En god relasjon er når eleven åpner opp med, når jeg kommer tilbake til skolen etter en stund med «ååå, hvorfor er du ikke her lenger?». Eller når jeg kjørte rundt med brev før nytt skoleår, og da jeg kom på den døra, og det smilet og den hoppinga før han kasta seg rundt meg, det tenker jeg er en dybderelasjon som alltid kommer til å være der».

Beskrivelsen til Elin kan illustrere at elevens fysiske handlinger eller ord, gir et inntrykk av hvordan relasjonen er. Hun gjengir konkrete erfarte eksempel der hun har vært borte fra skolen en stund, og hvordan elever viser med utsagn og handlinger at de setter pris på Elin. Hun nevner også begrepet dybderelasjon, og påpeker at det er en relasjon som kommer til å være der for bestandig. Sitatet kan tolkes som at elevens fysiske handlinger gir en indikasjon på kvaliteten av relasjonen. Samtidig skal man utvise forsiktighet med å konkludere med at det er bare fysiske handlinger og ord som kan gi denne indikasjonen.

Under temaet hva en god relasjon er, framkom det også et element som nevnes av bare tre informanter. De understreker gjennom intervjuet hvordan graden av **fysisk kontakt** de kan ha med eleven gir en sterk indikasjon på hvor god relasjonen er. Informantene kom med konkrete eksempler på hvordan de kunne utvise fysisk kontakt med enkelte elever, som å stryke over ryggen eller gi en klem dersom de hadde en god relasjon. De sammenlignet seg med andre lærere som ikke hadde samme relasjon til eleven, og som ofte ble avvist dersom de prøvde på det samme. To av informantene nevnte her spesifikt hvordan dette elementet gjaldt spesielt elever med atferdsproblemer. Vil belyse dette gjennom et utsagn fra Carina:

«Han ene hos meg, som har litt utfordringer med atferd, jeg skal ikke si jeg kan gjøre alt med han, men jeg kan uten problemer klappe han på skuldra og si denne timen har vært kjempebra. Men så fort noen andre gjør det, så tilter det. Da tenker jeg, det er såpass stor forskjell her ja, på relasjon».

Utsagnet til Carina kan illustrere at elever med atferdsproblemer i større grad trenger en relasjon for å akseptere fysisk kontakt fra en lærer. Hun kommer med et konkret eksempel på en elev hun har erfaring med. Denne eleven kan hun klappe på skuldra og gi et kompliment. Hun påpeker at dersom noen andre gjør det, kan det bli veldig feil for denne eleven. Det kan tolkes ut fra sitatet at Carina vektlegger relasjonens betydning som avgjørende for hvilken grad av fysisk kontakt som er mulig med eleven.

Det framkom flere interessante funn under temaet «Hva er en god relasjon mellom lærer og elev?». To hovedfunn som tidlig gjorde seg gjeldende ble nevnt av alle informantene og handlet om at **elevens handlinger** og **oppfatning av relasjonen** ga en indikasjon på kvaliteten av relasjonen mellom lærer og elev. Lærerne i intervjuene vektla hvordan elevens perspektiv var et viktig element å ta hensyn til når en god relasjon skulle etableres. Informant Anne påpekte i sitt sitat at i en god

relasjon føler elevene seg likt for den de er, ikke for en oppgave de har gjort. De opplever at læreren verdsetter dem som person. Det kan tolkes gjennom datamaterialet at elevens oppfatning av relasjonen er minst like viktig som lærerens oppfatning, og at dette er viktig for læreren å være bevisst.

Det kan også tolkes ut fra analysematerialet at elevens handlinger gir en indikasjon på hvor god relasjonen mellom lærer og elev er. Informant Elin kom med to konkrete eksempler hun hadde erfart med enkeltelever, der elevene viste både gjennom handling og ord at de hadde en god relasjon. Informant Bård vektla hvordan det var viktig for han at elevene kunne komme til han, med både betydelige og ubetydelige ting. Det kan tolkes ut fra sitatene at de fysiske handlingene varierer etter enkeltindividet, men at både ord og handlinger gir en tydelig indikasjon på hvor god relasjonen mellom lærer og elev er.

Et tredje funn ble nevnt at tre av informantene i intervjuene. De understreker hvordan graden av **fysisk kontakt** som var mulig med elever, ga en tydelig indikasjon på hvilken relasjon de hadde. To av informantene nevnte spesifikt hvordan elever med atferdsproblemer ofte krevde en god relasjon for at læreren kunne gi dem et klapp på skuldra eller andre fysiske signal. Det ble understreket at lærere uten en relasjon til elever kunne oppleve elevene som mindre mottakelige for fysisk kontakt.

Funnene som har gjort seg gjeldende er interessante og gir et godt bilde på hva som kan indikere at det foreligger en god relasjon mellom lærer og elev. Samtidig skal man være forsiktig med å definere disse signalene alene som indikatorer. Det vil kunne finnes flere andre faktorer som gir en indikasjon på kvaliteten av relasjonen, som ikke har kommet fram gjennom dette datamaterialet. Likevel er funnene treffende, det har fremkommet elementer som læreren bør være bevisst i relasjonsbyggingsprosessen.

4.2 Hva kjennetegner elever med atferdsproblemer?

Hovedinntrykket fra datamaterialet viste klart at lærerne var opptatt av hva som kjennetegnet elever med atferdsproblemer. Å kjenne til lærernes for forståelse i henhold til hva de legger i begrepet atferdsproblemer, er også en relevant forutsetning for å kunne få et helhetlig bilde av det innsamlede materialet som skal svare på problemstillingen. Gjennom intervjuene framkom det tre tydelige element som kjennetegnet elever med atferdsproblemer. De tre elementene som gikk igjen i intervjuene var uønsket atferd, diagnoser og mangel på sosial kompetanse.

Et element alle informanter nevnte gjennom intervjuene var at elever med atferdsproblemer ofte utviste en **uønsket atferd**. De konkretiserte hvordan denne atferden var uønsket, både for elevene selv, og for menneskene rundt. Flere informanter tok elevens perspektiv og understreket hvordan skolen som arena ofte kunne føles som en ramme med veldig strenge grenser, uten mulighet til å utfolde seg eller være ulike. Elevens følelse av å være ukomfortabel og utrygg i en situasjon var det som kunne utløse slik uønsket atferd, mente flere av lærerne. Informant Anne uttrykker dette på følgende måte:

«Jeg tenker det er atferd dem ikke skulle ønske dem viste i klasserommet, eller skulle egentlig ønske at dem viste mot medelever og voksne. De har problemer med å kontrollere atferden, eller å fungere i fellesskapet. Ganske negativ agerende atferd, som i å forstyrre andre, ødelegge undervisning, skape konflikter rundt seg ... sånne ting da».

Anne beskriver i sitatet at elever med negativ agerende atferd ofte ikke ønsker å utvise dette, verken i klasserommet eller mot medelever eller voksne. Det å fungere i et fellesskap eller å klare å kontrollere atferden sin kan fremstå som svært krevende for noen elever. Hun kommer også med konkrete eksempler på hva hun legger i negativ agerende atferd, som å ødelegge undervisning, forstyrre andre eller skape konflikter. Anne nevner aldri elever med atferdsproblemer i sitatet. Jeg velger likevel å tolke det dit hen, da meningsinnholdet i stor grad retter seg mot disse elevene.

Også Dagny fremhevet dette i utsagnet:

«Det kan være så mangt som kjennetegner elever med atferdsproblemer ... men det som kjennetegner alle er at de føler seg utrolig ukomfortable i den situasjonen hvor de er plassert i, i skolen, ikke sant, og så får det ett eller annet uttrykk».

I utsagnet til Dagny kan det virke som hun mener elever med atferdsproblemer har et felles kjennetegn ved at de føler seg ukomfortable i skolen. Denne følelsen av å være ukomfortabel får så et uttrykk. Hun gir ingen konkrete eksempler på hvilke uttrykk dette kan være, men sitatet gir en indikasjon om at slike uttrykk kan variere. Sitatet kan tolkes både som rettet mot elever med atferdsproblemer og rettet mot skolen som institusjon. På den ene siden kan det tolkes som noen elever føler seg utilpasse i skolen, og velger å kompensere for dette med et uttrykk som skiller seg fra majoritetens. På den andre siden kan det tolkes som at skolens rammer er for lite tilpasset det mangfoldet som finnes der, og at dette nærmest tvinger elever som ikke passer inn, til å kompensere med et eller annet uttrykk.

Et annet element det var stor enighet om var hvordan atferdsproblemer ofte hang sammen med en **diagnose**. Gjennom intervjuene kommer det fram at diagnoser både kan være årsak til og et kjennetegn på atferdsproblemer. En informant nevnte også at ved å være bevisst på at det foreligger en diagnose hos en elev, vil man enklere kunne forstå og legge til rette for denne eleven. Både diagnoser generelt, og spesifikke diagnoser ble nevnt som kjennetegn hos elever med atferdsproblemer. Bård uttrykte dette på følgende måte:

«Ja, altså du har jo noen diagnoser som ofte gjør seg gjeldende når vi snakker om elever med atferdsproblemer. ADHD er for eksempel ganske utbredt».

Ut fra sitatet til Bård kan det virke som han ser en sammenheng mellom elever med atferdsproblemer og forekomst av diagnoser. Han nevner også spesifikt en diagnose, nemlig ADHD, som ganske utbredt. Ut fra sitatet kan det tolkes at Bård har erfaring med at diagnosen ADHD ofte dukker opp hos elever med atferdsproblemer.

Vil også belyse dette med et sitat fra Carina

«Noen som for eksempel har en diagnose, vil være en forklaring på den uønskede atferden. Det er ikke så viktig for meg om den eleven har asperger, men hvis jeg kan tenke at OK, ved å behandle den eleven type asperger, da vil jeg forstå at den har et veldig smalt toleransevindu, trenger tid til både å reagere, fordøye og oppfatte. Og det gjør det lettere å for meg å være tålmodig og ha forståelse for utfordringen».

Sitatet til Carina indikerer at hun ser på diagnoser som en forklaring på uønsket atferd. Hun nevner en spesifikk diagnose i sitatet, nemlig asperger syndrom. Hun understreker at det å ha kunnskap om diagnosen vil gjøre at hun lettere kan forstå og være tålmodig rundt utfordringene ved eleven. Sitatet kan på den ene siden tolkes som at diagnoser kan være en årsak til atferden eleven utøver. På den andre siden kan det tolkes som at en diagnose hjelpe deg som lærer til å forstå og håndtere den uønskede atferden.

Ut fra datamaterialet dukket det også opp et siste element innenfor kjennetegn på elever med atferdsproblemer. Det handler om at elever med atferdsproblemer veldig ofte har **mangel på sosial kompetanse**. Flere informanter beskriver konkrete egenskaper under sosial kompetanse som typiske hos elever med atferdsproblemer. Det er egenskaper som det å klare å innordne seg i fellesskapet, regulere egne følelser og kunne lekeregler. Lærerne virker til ha erfaring med at elever som strever med atferd, også strever med de sosiale ferdighetene. Vil bruke Anne sitt utsagn til å illustrere dette:

«Man ser ofte elever med atferdsproblemer i sammenheng med at de har dårlig sosial kompetanse»

I utsagnet til Anne kan det virke som hun ser en sammenheng mellom elever med atferdsproblemer og mangel på sosial kompetanse. Hva Anne legger i begrepet sosial kompetanse vil kunne tolkes på ulike måter da hun ikke definerer dette i noe grad i utsagnet. Terje Ogden sin definisjon av sosial kompetanse er presentert i teorikapittelet, og vil være den oppgaven tar utgangspunkt i, når det kommer til hva som ligger i begrepet.

I analyseprosessen har det dukket opp flere interessante funn under temaet «Hva kjennetegner elever med atferdsproblemer?». Alle informanter var samstemte om at **uønsket atferd** og **diagnoser** var to tydelige kjennetegn på disse elevene. Den uønskede atferden ble i intervjuene fremstilt som et uttrykk for en følelse av å være ukomfortabel i situasjonen eleven var plassert i, i skolen. Lærerne understreket hvordan atferden var uønsket både for dem selv, og for menneskene rundt. Også kjennetegnet diagnoser ble et gjennomgående funn blant alle informantene. Lærerne kom med eksempler på hvordan en diagnose både kunne være en årsak til- og kjennetegn på atferdsproblemer. Alle var derimot enige om at det var en klar sammenheng mellom elever med atferdsproblemer og forekomsten av diagnoser. Informant Carina nevnte også i sitt intervju hvordan det å ha en bevissthet rundt en elevs diagnose vil kunne gjøre det enklere å forstå utfordringene, og legge til rette for denne eleven.

Det siste funnet under temaet handlet om hvilken grad av sosial kompetanse elever med atferdsproblemer ofte så ut til å ha. En informant, Anne, nevnte eksplisitt at elever med atferdsproblemer ofte har **mangel på sosial kompetanse**. De andre informantene nevnte også dette, ved å bruke konkrete eksempler på egenskaper som kjennetegnet elever med atferdsproblemer. Dette var egenskaper som å ikke kjenne til lekeregler, ikke klare å innordne seg i fellesskapet eller ikke klare å regulere egne følelser. Det var stor enighet blant informantene at grad av sosial kompetanse og atferdsproblemer hadde en sammenheng.

4.3 Hvilke grep kan læreren gjøre for å skape en god relasjon?

Problemstillingen i oppgaven søker svar på hvordan man kan skape god relasjon til elever med atferdsproblemer. Det var derfor naturlig at nettopp dette ble et sentralt tema gjennom analysen av datamaterialet. Hovedinntrykket fra intervjuene mine var at lærerne hadde god erfaring til elever med atferdsproblemer, og gjennom intervjuene ga de flere konkrete grep for å skape en god relasjon til disse elevene.

Blant annet kom det fram at det vil være hensiktsmessig å bruke god tid til å bli godt kjent med eleven, og i dette ligger det også et krav om at læreren oppriktig må like eleven. Det å sørge for at eleven opplever tillit ble nevnt som andre grep, sammen med viktigheten av å ha forventninger til eleven. Det kom også fram at en god relasjon med hjemmet fremsto som særdeles viktig i relasjonsbyggingen, og dersom ikke de vanlige grepene fungerte, kunne det være hensiktsmessig å «tenke utenfor boksen». Til sist kom det fram hva man ikke bør gjøre når man skal bygge relasjon til disse elevene, såkalte «fallgruver».

Gjennom intervjuene var det et element som gikk igjen hos alle informantene, nemlig at når man skal skape relasjon til elever med atferdsproblemer er det nødvendig å **bruke god tid til å bli godt kjent med eleven**. Lærerne var opptatt av at det var viktig å prioritere tid til relasjonsbygging både før man fikk eleven, og i arbeid med dem. En informant nevner at det handler om å ville investere tiden sin i den aktuelle eleven, slik at man faktisk kjenner til de utfordringene som foreligger, og deretter kan jobbe med løsninger. En annen informant var opptatt av at det å faktisk kjenne eleven, og velge å bli godt kjent med han eller hun, gav gevinst i relasjonsbyggingsprosessen.

Dagny illustrerer dette gjennom utsagnet:

«Det å sette seg ned i det du starter opp med en elev, og faktisk klare å nå inn og virkelig bli kjent med eleven. Hva slags problematikk som ligger der, og relatere til hvordan han eller hun har det. Og så hele tiden jobbe med løsninger. Hva er vansken her, og hvilke rammer skal vi legge? Det handler om å investere mye tid i forkant, både hos foreldrene og elevene»

Det kan virke som Dagny er opptatt av å bli godt kjent med eleven og hvilke utfordringer som foreligger. Hun sier at det å nå inn, og virkelig bli kjent med eleven er viktig. Hun nevner også at det viktig å kunne relatere til hvordan eleven har det, og ut fra dette perspektivet jobbe med løsninger. For å få til dette understreker hun at det må investeres mye tid i forkant, både med foreldrene og eleven. Ut fra sitatet kan det tolkes som Dagny er opptatt av å investere tid til å bli godt kjent med eleven og hvilke utfordringer som foreligger, for så å kunne utarbeide gode løsninger.

Også sitatet til Anne belyser dette elementet.

«Hvis jeg blir kjent med dem og på en måte dem føler at jeg er på deres side. At vi kan prate helt normalt, da er det mye lettere. Da har du veldig mye mer å gå på når det skjærer seg eller du forventer noe av dem».

Også Anne virker til å synes det er viktig å bli godt kjent med eleven. Hun påpeker at det er viktig at eleven føler hun er på deres side, og at de kan prate normalt sammen. Hun nevner at da har man mer å gå på når man må forvente noe av eleven. Sitatet kan tolkes både som at elevens oppfatning av relasjonen er av betydning, og som at det å bruke god tid til å bli godt kjent er et hensiktsmessig grep en lærer kan gjøre for å skape god relasjon til elever.

Alle informantene var også opptatt av at det å oppriktig **like eleven** var et viktig element i det å bygge en relasjon. Informantene var ganske tydelige gjennom intervjuene på at det var jobben deres å like elevene, selv om det til tider kunne oppleves som utfordrende. Det ble understreket i intervjuene hvordan det er viktig å finne det som er positivt med eleven, og bygge på det. Informantene understreker også hvordan det å late som man liker en elev blir oppdaget med en gang.

Ønsker å illustrere dette med et utsagn fra Bård:

«Jeg er veldig opptatt av å berolige dem på at skolefag og teoretiske fag ikke er det viktigste i verden. Du har masse å by på likevel, vi trenger deg i samfunnet, selv om du ikke er god i matematikk. Og de merker det så fort om du bare later som du liker dem. Det gjennomskuer dem med en gang. Det er jobben din å oppriktig like dem».

Utsagnet til Bård formidler at han er opptatt av å fortelle elevene at skolefag eller teori ikke er det det han verdsetter mest. Han nevner at det er viktig at eleven er klar over at han eller hun har verdi i seg selv, selv om de ikke gjør det bra på skolen. Han understreker videre hvordan elever merker det fort dersom du later som du liker dem, og avslutter med at det er jobben din som lærer å oppriktig like elevene. Bård nevner ikke elever med atferdsproblemer spesifikt i sitatet, og det kan derfor tolkes til å gjelde alle elever. Jeg velger likevel å tolke det til å gjelde elever med atferdsproblemer.

Også Carina uttrykker på følgende måte at det er viktig å oppriktig like eleven.

«Å bygge relasjon handler om når eleven blir sett. Veldig mange elever har vanskeligheter med å bare forstå handling, men det hjelper veldig å si, vet du hva, jeg liker deg skikkelig godt. Det du gjorde, det liker jeg ikke, men jeg liker deg. Det er så viktig at de kommer hjem og opplever at de blir sett, og får følelsen av at de er likt. Jeg tror ikke alltid de skjønner at vi liker dem uten at vi sier det».

Det kan virke som Carina er opptatt av å «se» eleven når hun bygger relasjon. Hun nevner at det er viktig å skille mellom person og handling, også i dialog med eleven. Hun fremhever som viktig å understreke for eleven at hun ikke likte handlingen deres, men at hun liker dem som person. Hun sier det er viktig at eleven kommer hjem og føler de har blitt sett og likt. Noen elever må eksplisitt høre at læreren liker dem for å forstå det. Sitatet kan tolkes som at elevens opplevelse av relasjon er viktig for relasjonsbygging. Det kan også tolkes som et grep læreren kan ta, for å bygge relasjon til elever.

Et annet gjennomgående element som fremkommer av intervjuene som viktig i relasjonsbyggingen er **relasjonen med hjemmet**. Det går igjen hos flere informanter at de bruker mye tid på å skape en god relasjon til hjemmet, på samme måte som de bruker god tid på en relasjon til elever med atferdsproblemer. Det må investeres tid til relasjonsbygging til hjemmet både i forkant og under

arbeidet med eleven. En informant understreker at en god relasjon med hjemmet er en av hovedgrunnene til at hun har lyktes med å skape relasjon til elever med atferdsproblemer. Bård illustrerer dette i beskrivelsen:

«Det er superviktig å skaffe seg en god relasjon til hjemmet til elever med atferdsproblemer. Fordi at det å jobbe uten å ha støtte der, det er fryktelig vanskelig. Det er ofte noe jeg bruker ganske mye tid på. Finn ut litt om de foresatte, og så egentlig gjøre akkurat det samme med dem som du gjør med barna deres».

I beskrivelsen til Bård kan det virke som han synes det er svært viktig med en god relasjon til hjemmet. Han nevner at det å jobbe uten å ha støtte fra hjemmet kan oppleves som veldig vanskelig. Han sier han bruker mye tid på å skape relasjon til hjemmet, gjennom å gjøre det samme med foreldre, som han gjør med elevene.

Sitatet til Dagny illustrerer temaet på en annen måte:

«Jeg mener, på samme måte som du har elever du må jobbe beinhardt med relasjonen fra dag 1, gjerne før dag 1 også, så må du gjøre det samme med foreldrene. Hvis du bygger i fredstid så har du veldig mye å gå på, når du må ta opp ting. Det er kanskje en av faktorene til at jeg syntes jeg har fått til å lykkes med de elevene som strever. Hvis jeg skal vinne foreldrenes tillit må jeg faktisk vise at jeg ser det beste i deres barn jeg og».

Det kan virke som Dagny ser på det å bygge relasjon med hjemmet som et avgjørende element i det å bygge relasjon til elever med atferdsproblemer. Hun sier at på samme måte som hun må jobbe med relasjon til elever fra før dag én, må hun gjøre det samme med foreldrene. Hun nevner også begrepet fredstid, og understreker hvordan det å bygge relasjon når ting er i balanse, kan gi mer å gå på om det skulle skjære seg. Til slutt i sitatet nevner hun at hun må vise foreldrene at hun ser det beste i barnet deres, for å vinne deres tillit.

Også elementet **tillit** ble løftet frem i flere av intervjuene som viktig for en god relasjon. Tillit blir nevnt både som et grep for å skape relasjon, og som et viktig element i relasjonen. Informantene fremhever hvordan læreren må opptre på en slik måte at eleven føler den kan stole på læreren, og at de kan komme til læreren med både viktige, og uviktige ting.

Vil illustrere gjennom et utsagn fra Anne:

«Det å bygge relasjon i å bare gi dem litt tillit noen ganger»

I utsagnet til Anne kan det tolkes som det å gi elevene tillit er et godt grep for å skape relasjon. Det kan virke som det altså ikke bare er viktig med tillit i relasjonen, men også å bruke tillit til å skape relasjon. Anne nevner ikke spesifikt elever med atferdsproblemer i dette sitatet, og det kan derfor tolkes til å gjelde alle elever. Likevel velger jeg å tolke det til også å gjelde elever med atferdsproblemer.

De neste elementene blir ikke nevnt av alle informanter, men fremstår likevel som viktig. To av informantene uttrykte gjennom intervjuene hvordan det å **«tenke utenfor boksen»**, har vært veldig hensiktsmessig for dem i prosessen med å bygge relasjon til elever med atferdsproblemer. De understreker hvordan det å forflytte seg til en annen arena eller bruke elevene på andre området enn vanlig i skolen kan ha god effekt på relasjonen. Den relasjonen som bygges kan så tas med inn igjen i klasserommet. Bård illustrerer dette på følgende måte:

«Dersom relasjonsbygginga ikke fungerer, prøv på noe helt annet. Gjerne ta dem med vekk fra skolen. Ut på tur, gjør noe annet. Tenk litt utafor boksen. Skolen er ofte en vanskelig setting for elever og foreldre, så om man kan komme seg ut av den og bygge relasjon kan man ta det med seg inn igjen på skolen».

Ut fra sitatet til Bård kan det virke som det å ta elever med på andre arenaer enn skolen kan være hensiktsmessig når de «vanlige grepene» for relasjonsbygging ikke fungerer. Han nevner at den relasjonen man bygger utenfor skolen kan man så ta med inn igjen i klasserommet. Han foreslår gjennom sitatet å ta med elevene på tur eller gjøre noe helt annet enn skole, og nevner at skolen kan være en vanskelig setting både for elever og foreldre. Sitatet kan tolkes som at det er viktig å tørre å tenke litt annerledes når det kommer til relasjonsbygging.

Også Elin nevner at det å tenke utenfor boksen er en gunstig strategi for relasjonsbygging:

«Så kan det være lurt å bruke andre arenaer for å bygge relasjonen, det er ikke alltid du bygger den inne i klasserommet. Om du skal på en butikk for å hente noe, spør om de vil være med. Bruk de som en ressurs. La de føle seg som en ressurs».

Sitatet til Elin kan tolkes som at hun synes det er fint å bruke andre arenaer enn klasserommet for å bygge relasjon. Hun sier at det er viktig å utnytte de situasjonene man har, som for eksempel om man skal på en butikk for å hente noe. Det å la elevene være en ressurs fremhever hun som viktig i relasjonsbyggingen. Sitatet kan tolkes som at det er viktig at eleven føler seg som en ressurs i relasjonsbyggingen. På den annen side kan det tolkes som at læreren bør utvide sitt repertoar av arenaer relasjonsbygging kan foregå på.

Et annet funn nevnt av to av informantene var hvordan det var viktig å ha **forventninger** til elever med atferdsproblemer i relasjonsbyggingen. Informantene uttrykte tydelig at selv om man ikke kunne stille de samme forventningene til disse elevene som resten, var det fortsatt viktig å ha forventninger. Dersom man ikke krevde en innsats, kunne man helle ikke forvente en. Samtidig vektla lærerne at forventningene måtte være tilpasset for å være virkningsfulle. Vil understreke dette med en beskrivelse fra Elin:

«Ha struktur på skolehverdagen, og et raust klassemiljø. Og det er klart vi må ha forventninger til disse elevene med litt ekstra utfordring».

Elin nevner i beskrivelsen at det er viktig med struktur på skolehverdagen, og nevner også begrepet raust klassemiljø. Hun nevner at det å ha forventninger til elever med ekstra utfordring fremtrer som en selvfølge i relasjonsbyggingen. Elin utdyper ikke hva hun mener med begrepene i sitatet, men det kan tolkes til å gjelde at det å ha rammer og struktur på hverdagen, samt bygge et klassemiljø som er åpent for forskjeller er, på lik linje som det å ha forventninger til elever med atferdsproblemer, viktig når man skal bygge relasjon.

Det siste elementet som dukker opp i analysearbeidet skiller seg litt ut fra de andre. Det omhandler hva man som lærer bør unngå å gjøre i relasjonsbyggingen, såkalte **«fallgruver»**. Informantene kommer her med konkrete eksempler på hva de har erfaring med ikke fungerer når de skal bygge relasjon til elever med atferdsproblemer. Det som går igjen hos flere lærere er det at det å kjeft eller bruke negative sanksjoner stor sett fungerer dårlig med slike elever. Bård illustrerer dette på følgende måte:

«Den beste måten å ødelegge en relasjon på er å ta kjefterollen med elever med atferdsproblemer. Hele tida påpeke hva de ikke får til. For er det noe de vet, så er det det de ikke får til».

Ut fra sitatet til Bård kan det tolkes som at han har dårlig erfaring med å bruke kjeft når man skal bygge relasjon. Han nevner at det kan oppleves som at læreren hele tiden påpeker hva eleven ikke får til. Han sier at elever med atferdsproblemer er veldig klar over hva de ikke får til, og trenger ingen bekræftelse, eller andre som påpeker dette.

Dette eksemplet viser at også Carina er opptatt av hva man bør unngå når man bygger relasjon:

«Det er veldig sjeldent jeg blir sint, for jeg har så lite tru på at det virker. Jeg har mer tro på å forsterke ønsket atferd for å bygge relasjon»

I sitatet til Carina kan det tolkes som at hun har erfaring med at det å bli sint fungerer dårlig i relasjonsbygging med elever. Hun har liten tro på at er effektivt. Hun sier hun heller tror på det å forsterke ønsket atferd som en effektiv strategi for å bygge relasjon. Carina nevner ikke elever med atferdsproblemer, og sitatet kan derfor tolkes å gjelde alle elever. Jeg velger likevel sitatet til å gjelde elever med atferdsproblemer også.

Gjennom arbeidet med datamaterialet og analysen har det dukket opp mange interessante funn under temaet «Hvilke grep kan læreren gjøre for å skape relasjon til elever med atferdsproblemer?». Det gjorde seg raskt gjeldende fire hovedfunn, der alle informanter var samstemte. Aller først var informantene opptatt av at det å **bruke god tid på å bli godt kjent** med elevene var viktig i relasjonsbyggingsprosessen. Informantene var særlig opptatt av å investere tid i å bli godt kjent med elevene, slik at de kunne sette seg inn i deres situasjon, og jobbe med løsninger ut fra dette. Det å velge å bruke god tid på å bygge relasjon gir et bedre utgangspunkt når man må ta opp negative ting, uttrykker blant annet informant Anne. Informantene var også svært enige om at det å oppriktig **like eleven** var et viktig grep for å bygge relasjon. Det ble påpekt hvordan det å like eleven faktisk er en del av jobben som lærer, og det å late som man liker dem blir gjennomskuet med en gang. Informant Carina var også opptatt av at det er viktig å skille mellom person og handling, og eksplisitt fortelle eleven dette. Det blir understreket hvordan det er viktig at eleven går hjem hver dag med en følelse av å bli sett, og likt.

Det tredje hovedfunnet under temaet går også igjen i alle intervjuer og handler om hvordan det er avgjørende med en **god relasjon til hjemmet**. Det å investere tid i å skape god relasjon med hjemmet, på samme måte som man bruker tid på å skape relasjon til elevene, fremstår som et viktig

grep i å skape relasjon. Informant Dagny nevner i sitt sitat hvordan det å skape en god relasjon med hjemmet er en av faktorene som gjør at hun har lyktes i sitt arbeid med elever med atferdsproblemer. **Tillit** blir også nevnt som et viktig element i en god relasjon. Elementet blir nevnt både som et kjennetegn på en god relasjon, og som et grep for å skape en god relasjon. Et annet funn som dukker opp hos to av informantene gjennom analyseprosessen var hvordan det «**å tenke utenfor boksen**» kan fungere som en hensiktsmessig metode for å bygge relasjon, når de vanlige grepene ikke fungerer. Informantene fremhever hvordan det å bruke arenaer utenfor skolen, og la elevene føle seg som en ressurs vil være gunstig for å bygge relasjon. Det blir understreket hvordan skolen kan være en vanskelig arena for både elever og foreldre, og det å bevege seg ut kan gi store fordeler en kan ta med seg inn igjen i klasserommet.

Gjennom arbeidet med analysen dukket det også opp et funn som nevnes av to informanter, nemlig hvordan det å ha **forventninger** til elever med atferdsproblemer er et viktig element i å bygge relasjon. Det framkommer av intervjuene at selv om man ikke kan ha de samme forventningene til disse elevene, så er det vel så viktig. Det er vanskelig å kreve noe dersom man ikke setter forventninger. Det blir likevel understreket hvordan disse forventningene må være tilpasset, slik at de realistiske og mulige å oppfylle for eleven. Det siste funnet skiller seg litt ut fra resten, og omhandler hva man læreren bør unngå i relasjonsarbeidet, såkalte «**fallgruver**». To av informantene Bård og Carina er tydelige på at det å kjeffe, eller å sanksjonere negativ atferd fungerer dårlig når det kommer til relasjonsbygging med elever. De fremhever heller det å forsterke positiv atferd som et effektivt grep for å bygge relasjon.

4.4 Oppsummering

Det fremkom mange interessante funn i arbeidet med analysen. Det ble fort tydelig tre hovedtemaer som kunne bidra til å besvare problemstillingen. Det første temaet var hva lærerne mente lå i en god relasjon mellom lærer og elev. Hovedinntrykket fra intervjuene var at lærerne var svært opptatt av å ha en god relasjon, og i denne sammenhengen nevnte de flere konkrete elementer, der blant annet elevens handlinger og oppfatning av relasjonen ble fremhevet som en viktige indikasjoner. Lærerne vektla hvordan elevens perspektiv i en relasjon var et viktig element og understreket at eleven burde føle seg verdsatt av læreren for den personen de er, og ikke på bakgrunn av en oppgave hadde gjort. Informantene kom med konkrete eksempler der elever viste både gjennom ord og handling at de verdsatte relasjonen med læreren. De fysiske handlingene vil variere, men funnene kan tolkes som

at både ord og handlinger elevene uttrykket gir en indikasjon på hvor god relasjonen er. Det siste funnet ble nevnt av noen informanter gjennom intervjuene og omhandlet hvilken fysisk kontakt de kunne ha til elever med atferdsproblemer ga en tydelig indikasjon på hvilken relasjon som forelå. De hadde erfaringer med at dersom man ikke hadde en god relasjon til eleven, kunne fysisk kontakt være veldig krevende, og visa versa.

Det andre temaet som ble relevant for problemstillingen var hva som kjennetegnet elever med atferdsproblemer. Gjennom analysearbeidet dukket det opp to hovedfunn som alle informantene var enige om. Lærerne var samstemte om at uønsket atferd og diagnoser var særlige kjennetegn på elever med atferdsproblemer. Den uønskede atferden ble av informantene fremstilt som et uttrykk for å være ukomfortabel i den rammen skolen setter. Atferden ble betegnet som uønsket både for dem selv og for menneskene rundt dem. Det ble videre fremhevet hvordan diagnoser ofte var kjennetegn på, og kunne være årsak til atferdsproblemer. At læreren hadde en bevissthet rundt en diagnose, kunne skape en større forståelse for atferden som ble utøvet. Det siste funnet omhandlet sosial kompetanse. Det ble understreket av flere informanter hvordan elever med atferdsproblemer også veldig ofte manglet sosial kompetanse.

Det siste temaet belyser hvilke grep mellomtrinns lærere gjør for å skape relasjon til elever med atferdsproblemer. Det dukket opp mange konkrete relasjonelle grep gjennom intervjuene. Aller først var informantene opptatt av at det å bruke god tid på å bli godt kjent med elevene var viktig i relasjonsbyggingsprosessen. Lærerne var særlig opptatt av å investere tid i å bli godt kjent med elevene, slik at de lettere kunne forstå hvilke utfordringer som forelå og ha mer å gå på om ting skulle skjære seg. Informantene var også svært enige om at det å oppriktig like eleven var et viktig grep. Det ble påpekt hvordan det å like eleven faktisk er en del av jobben som lærer, og det å late som man liker dem blir gjennomskuet med en gang. Lærerne var opptatt av at eleven skulle gå hjem hver dag med en følelse av å bli likt. I den prosessen kunne det være hensiktsmessig å skille mellom person og handling. Et annet hovedfunn var hvordan det var avgjørende med en god relasjon til hjemmet. Det å investere tid i å skape god relasjon med hjemmet, på samme måte som man bruker tid på å skape relasjon til elevene, fremsto som et viktig grep i å skape relasjon.

Tillit blir også nevnt som et viktig element i en god relasjon. Elementet ble nevnt både som et kjennetegn på en god relasjon, og som et grep for å skape en god relasjon. Det framkom også av analysearbeidet at det å tenke «utenfor boksen» kunne fungere som en hensiktsmessig metode for å bygge relasjon, når de vanlige grepene ikke fungerte. Her blir konkrete eksempler som å utnytte

arenaer utenfor skolen, og la eleven føle seg som en ressurs fremhevet. Et funn som nevnes av kun to informanter var hvordan det er viktig å ha forventninger til elever med atferdsproblemer. Det blir understreket at selv om man ikke kan ha de samme forventningene som til andre elever, var det vel så viktig. Samtidig må disse forventningene være tilpasset, slik at de er realistiske og mulige å oppfylle for eleven. Det siste funnet skiller seg litt ut fra resten, og omhandlet hva man læreren bør unngå i relasjonsarbeidet, såkalte «fallgruver». Her blir positiv forsterkning fremhevet som en god metode for å skape relasjon, kontra det å ta kjefterolle eller sanksjonere uønsket atferd.

5 Drøfting

Gjennom problemstillingen blir formålet til studien å undersøke hvordan mellomtrinns lærere bygger relasjon til elever med atferdsproblemer. I forrige kapittel presenterte jeg funn fra intervjustudien. I dette kapitlet vil jeg drøfte enkelte sentrale tema sammen med teori. Det utviklet seg spesielt et tema som ble veldig sentralt for å svare på problemstillingen, og det vil jeg belyse i dette kapitlet. Temaet er «Hvilke grep kan læreren ta for å skape relasjon til elever med atferdsproblemer?». Andre temaer fra analysen velger jeg da å ikke følge videre.

5.1 Hvilke grep kan læreren ta for å skape god relasjon til elever med atferdsproblemer?

Under temaet dukket det opp flere spennende funn som i dette kapitlet vil bli drøftet i lys av utvalgt teori og forskning jeg har presentert i teorikapitlet. Jeg vil særlig vektlegge May Britt Drugli sine perspektiv i drøftingen. Med også Thomas Nordahl, Terje Ogden, studien til Eriksen & Lyng og Pianta m. fl. vil bli fremhevet i kapitlet. Et sentralt hovedfunn fra analysearbeidet var hvordan informantene brukte god tid til å bli godt kjent med eleven i relasjonsbyggingsprosessen. Et annet hovedfunn var at det var viktig å oppriktig like eleven. Det tredje hovedfunnet omhandlet skole-hjem relasjonen, mens det fjerde hovedfunnet vektla viktigheten av tillit i relasjonen. Et annet sentralt funn fra analysearbeidet var at det kan være hensiktsmessig å «tenke utenfor boksen» når man skal bygge relasjon. Det siste funnet jeg velger å drøfte i dette kapitlet, er at man må ha forventninger til elever med atferdsproblemer. Funnene vil bli drøftet hver for seg i lys av de nevnte teoretikerne.

5.1.1 Kjenn dine elever

Et hovedfunn i analysematerialet var at informantene brukte god tid på å bli godt kjent med den aktuelle eleven. Informantene vektla at det å investere tid, også i forkant, var viktig for å skape en god relasjon. Ved å bli godt kjent med eleven kunne de sette seg inn i hvordan han eller hun hadde det, og hvilke utfordringer som forelå ved den aktuelle eleven. Ut fra den kunnskapen, kunne de jobbe med å utvikle gode løsninger.

Som jeg beskrev i teorikapittelet, er også forskerne Ingunn Marie Eriksen & Therese Lyng opptatt av å bruke god tid til å bli godt kjent med eleven. Gjennom studien sin av 20 skoler i Norge, kom de frem til at det å prioritere tid til å bli kjent med eleven, stod fram som noe av det mest sentrale for å skape positive relasjoner (Eriksen & Lyng, 2018, s. 47 – 48). Studien indikerer at lærere bør vie sin disponible tid til å sette seg ned og bli kjent med eleven for å skape en god relasjon. Jeg vil også trekke fram Terje Ogden, som er opptatt av at læreren bør ta seg litt ekstra tid til å bli kjent med enkelte elever, når anledningen byr seg (Ogden, 2015, s.134). Ogden påpeker videre at det å prioritere å bruke de små øyeblikkene i skolehverdagen til å bygge en positiv relasjon, vil kunne gagne senere samhandling, som kan være preget av konflikt (Ogden, 2015, s. 134). Læreren bør utnytte de små mulighetene som finnes i skolehverdagen, til å bli godt kjent med elevene, for å ha mer å gå på om det skulle skjære seg.

Thomas Nordahl er på sin side også opptatt av at det å se eleven er et viktig element i å bygge en god relasjon (Nordahl, 2010, s. 140). Han kommer med flere konkrete, enkle handlinger som læreren kan gjennomføre for vise at de er genuint interesserte i eleven. Han påpeker at dersom eleven skal føle tilhørighet til skolen, må de også bli sett (Nordahl, 2010, s. 141). Læreren må vie både sin tid og oppmerksomhet for å vise interesse for eleven. Det å sørge for at hver enkelt blir sett i løpet av en skoledag bidrar til utvikling av positive relasjoner. Også Pianta, Stuhlman & Hamre, som er presentert i teorikapittelet, støtter dette perspektivet. De presenterer i sin artikkel kjennetegn på positive lærer-elev relasjoner. I denne artikkelen blir det fremhevet at det at læreren «ser» eleven, og kjenner eleven godt nok til å kunne gi tilpasset respons er to tydelige indikasjoner på en god lærer-elev relasjon (Drugli, 2012, s. 53).

Som jeg har forsøkt å vise, synes det som funnene i analysen blir støttet av flere teoretikere. For å skape en god relasjon mellom lærer og elev er det viktig å bruke god tid til å bli godt kjent. Det å bruke den tiden man har til disposisjon, eller det å prioritere tiden sin til å bli godt kjent med den enkelte elev, fremstår som et viktig element for at eleven skal føle seg sett og forstått i skolehverdagen. Informantene understreker at dette er særlig viktig for elever med atferdsproblemer, og dette blir også støttet av Terje Ogden sine perspektiver. Det å vise at man er genuint interessert i eleven gjennom konkrete små handlinger i hverdagen, kan føre til etablering av positive relasjoner, som kan brukes i senere situasjoner preget av konflikt.

Samtidig er det viktig å være bevisst hvilke utfordringer som er knyttet til det sentrale hovedfunnet. Som beskrevet i teorikapittelet fremhever Thomas Nordahl hvordan han i sitt arbeid har møtt på

både skoler og lærere som mener tiden i skolen er for knapp til å skulle prate så mye med hver enkelt elev (Nordahl, 2010, s.141). Jeg tenker at dette er en reell problemstilling som det er viktig å drøfte. Nordahl mener at det hele handler om å prioritere tiden sin bedre (Nordahl, 2010, s. 141). Han mener at det finnes ingen legitim grunn til å ikke ha tid til å bli godt kjent med elevene. Om man føler man har knapt med tid, må man omdisponere og prioritere tiden sin bedre. Ut fra Nordahls perspektiver kan det se ut som det er viktig å ha et bevisst forhold til hvordan man prioriterer tiden sin som lærer.

5.1.2 Lik eleven

Det fremkom av analyse materialet et annet sentralt hovedfunn der informantene fremhevet at det var viktig å oppriktig like eleven de skulle bygge relasjon med. Det ble understreket at dette var spesielt viktig med elever med atferdsproblemer. Flere informanter understreket at det var faktisk jobben deres å like eleven, og dersom de latet som, ble det gjennomskuet av eleven med en gang. Hovedinntrykket fra informantene var at elever med atferdsproblemer ofte hadde erfaring med ikke å bli likt, og desto viktigere var det å eksplisitt skille mellom person og handling når det kom til disse elevene.

Abraham Maslow presenterer i sin behovspyramide hvordan behovet for å bli anerkjent er et grunnleggende behov hos alle mennesker. En slik anerkjennelse handler om å bli verdsatt som person, ikke på bakgrunn av handling (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 145-146). Tilsvarende mener Thomas Nordahl at det er et grunnleggende behov i alle mennesker å bli anerkjent, hørt, sett og respektert. Dette behovet kan oppleves som noe større hos elever med atferdsproblemer, da de kan ha tidligere erfaring med avvisning (Nordahl, 2010, s. 145 - 147). Nordahl fremhever at ved å finne det positive ved elever, og anerkjenne dette, vil positive følger som bedre relasjon, økt motivasjon og arbeidsinnsats forekomme. Men i denne prosessen er det viktig å skille mellom eleven som person og handlingene eleven gjør (Nordahl, 2010, s. 145 - 147).

Drugli fremhever også studien til Pianta, Stuhlman & Hamre som vektlegger aksept og varme fra læreren som et viktig element i en god lærer- elev relasjon. Eleven skal føle seg anerkjent som person, slik at han eller hun kan føle trygghet i relasjonen (Drugli, 2012, s. 54). På lignende måte trekker teoretikeren Zygmunt Bauman fram hvordan anerkjennende kommunikasjon er en vesentlig faktor for at den enkelte elev skal føle trygghet i fellesskapet. Det å anvende anerkjennende kommunikasjon gjennom å lytte, observere, aktivt respondere og vise engasjement og innlevelse

kan bidra til en bedre lærer-elev relasjon som vil skape et trygt miljø for den enkelte elev (Buli-Holmberg & Moen, 2016, s.173). Dette blir også støttet av Pianta og Hamre sin teori om emosjonell støtte. Emosjonell støtte kan fungere som en innfallsvinkel til å skape god relasjon, og handler om at læren bør vise sensitivitet i møte med elevene og mestre å ta elevenes perspektiv, gjennom å anerkjenne elevene og respondere støttende på signalene de sender (Pianta & Hamre, 2009, s. 111).

Studien til Mercer & DeRosier fra 2010 understreker også betydningen av å like eleven. Studien så en klar sammenheng mellom lærerens oppfatning av elever, og hvem elevene trodde læreren likte og ikke (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 13). Funnet fra studien indikerer at det hjelper ikke om læreren «later som» han eller hun liker en elev. Elevene oppdager fort hvem læreren egentlig liker. Ved å utøve en slik praksis godtar læreren indirekte at det er akseptert å ikke like alle like godt.

Det kan se ut som funnet i analysen blir støttet av flere teoretikere som Maslow, Nordahl og Pianta. Det å oppriktig like eleven, og finne hva man kan anerkjenne eleven for, selv om det kan oppleves utfordrende, er svært viktig for å skape en god relasjon. Det er viktig for alle elever, og kanskje særdeles viktig for elever med atferdsproblemer, da de ofte kan ha erfaring med å bli avvist. Det er en klar sammenheng mellom hvem læreren liker, og hvem elevene oppfatter at læreren liker. Desto viktigere er det for læreren å være bevisst nettopp dette, og å skille mellom person og handling hos elevene.

Selv om det kan se ut som at det å like eleven er en hensiktsmessig måte å bygge relasjon på, foreligger det likevel studier som fremhever at elever opplever avvisning fra læreren. Stuhlman & Pianta viser i sin undersøkelse fra 2001 at elever som har en negativ relasjon med læreren oftere opplever negativt samspill med læreren, sammenlignet med andre elever (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 13). Tilsvarende viser Thomas Nordahl til studier som erkjenner at det i norske skoler finnes elever som opplever avvisning fra læreren (Nordahl, 2010, s. 147).

Det kan være flere grunner til at det foreligger slike studier. Som tidligere beskrevet, viser Eriksen & Lyng sin studie til funn som tilsier at for noen lærere er det å skape relasjon til elever en krevende jobb. Disse lærerne savnet ressurser til å håndtere relasjonsbyggingen til elever som trang mer enn «det vanlige» (Eriksen & Lyng, 2018, s. 52). I denne konteksten blir elever som trenger mer enn det vanlige elever med atferdsproblemer. Ulike lærere har ulike forutsetninger til å skape relasjon. Det er viktig å ta høyde for i relasjonsbyggingsprosessen for å sikre at gode lærer-elev relasjoner blir utviklet.

5.1.3 God relasjon med hjemmet

Gjennom arbeidet med analysen ble et annet hovedfunn også tydelig. Hovedfunnet omhandler skole-hjem samarbeidet, og hvordan det å ha en god relasjon med hjemmet er svært hensiktsmessig for å skape relasjon til elever med atferdsproblemer. På samme måte som lærerne brukte tid og energi på å skape relasjon til eleven, gjorde de samme med foreldrene. Ved å skape den gode relasjonen til hjemmet, hadde lærerne mer å gå på om det skulle skjære seg med eleven. De opplevde også mer velvilje og motivasjon til samarbeid fra hjemmet når det hadde etablert en god relasjon.

På den ene siden kan det se ut som skole-hjem samarbeid er hensiktsmessig for utvikling av gode relasjoner til elever med atferdsproblemer. Her vil jeg løfte frem May Britt Drugli sitt perspektiv. Hun mener at skole og hjem er to viktige arenaer rundt eleven, og dersom de jobber godt sammen vil det være gunstig for utvikling av lærer- og elev relasjonen (Drugli, 2012, s. 41). I forlengelsen av dette ønsker jeg å fremheve transaksjonsmodellen. Transaksjonsmodellen er en modell som hevder at det finnes ulike system rundt eleven, som gjensidig påvirker hverandre over tid (Sameroff, 2009, s. 6). Skole og hjem er to sentrale arenaer rundt eleven. Dersom de klarer å positivt påvirke hverandre, vil det kunne predikere en god utvikling for eleven. Det vil foreligge både risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer i de omkringliggende miljøene til eleven. Drugli hevder at en god lærer-elev relasjon vil kunne fungere som en beskyttelsesfaktor som kan predikere god utvikling for eleven (Drugli, 2012, s. 77). På lignende måte trekker også Thomas Nordahl frem hvordan et godt samarbeid mellom skole og hjem er avgjørende for å sørge for elevens utvikling i skolen (Nordahl, 2010, s. 187).

Drugli viser til en studie av O'connor fra 2010 som fremhevet at et godt samarbeid mellom skole og hjem fører til høyere forventninger hos læreren. Disse forventningene førte så til en bedre relasjon mellom lærer og elev (Drugli, 2012, s. 41). På lignende måte trekker også Christensson & Sheridan fram hvilke positive fordeler et godt foreldresamarbeid har. De presenterte funn i studien som indikerer at det var mindre konflikt i lærer-elev relasjonen ved et godt skole-hjem samarbeid (Drugli, 2012, s. 41). Det kan synes som en del teori og forskning støtter opp om funnet i oppgaven. En god relasjon mellom skole og hjem vil være hensiktsmessig i prosessen med å skape en god relasjon til elever med atferdsproblemer.

På den andre siden kan det virke som samarbeidet mellom skole og hjem kan være mer problematisk for elever med atferdsproblemer. May Britt Drugli og Thomas Nordahl hevder begge at skole-hjem samarbeidet til elever med atferdsproblemer ofte havner i en negativ spiral, med en overvekt av negativ kommunikasjon (Drugli & Nordahl, 2016, s. 16). Det kan bunne ut i at det oppstår situasjoner på skolen som må informeres om, som har en negativ undertone. I rent forsvar kan foreldrene trekke seg unna samarbeidet når det blir en overvekt av negative henvendelser (Drugli, 2012, s. 34, Nordahl, 2003, s. 119). Thomas Nordahl gjennomførte en studie tidlig på 2000-tallet. Det framkom av studien at det var en klar forskjell på skole-hjem samarbeidet til hjem med elever uten utfordringer og hjem med elever som hadde det. Elever som hadde utfordringer faglig eller med atferd, viste seg å ha betydeligere dårligere samarbeid mellom skole og hjem, enn de som ikke hadde slike utfordringer (Nordahl, 2003, s. 85).

Informantene trekker frem relasjon med hjemmet som særdeles viktig når det kommer til å skape relasjon til elever med atferdsproblemer. I drøftingen kan vi se de positive fordelene av å ha et godt samarbeid mellom skole og hjem. Samtidig viser drøftingen hvordan dette samarbeidet kan oppleves som mer komplisert til hjem som har elever med atferdsproblemer. Dette er viktig å være bevisst som lærer, og sørge for et godt samarbeid med hjemmet, selv om barnet har faglige utfordringer eller utfordringer med atferd.

5.1.4 Eleven må kunne stole på deg

Å sørge for at eleven har tillit til deg som lærer ble et sentralt funn for å skape god relasjon i analysearbeidet. I intervjuene ble det fremhevet både hvordan tillit i relasjonen var et viktig element, men også det å gi tillit til elevene kunne være en hensiktsmessig måte å bygge en god relasjon på.

På den ene siden understreker både May Britt Drugli og Jan Spurkeland hvordan tillit er selve bærebjelken eller limet i en relasjon (Drugli, 2012, s. 51, Spurkeland, 2020, s. 37). Drugli understreker videre at det alltid er læreren sitt ansvar å bygge denne tilliten. Læreren er den voksne, og den profesjonelle i relasjonen, og har med det et visst ansvar (Drugli, 2012, s. 52). Dette støttes av Pianta, Stuhlman & Hamre som understreker hvordan læreren må være bevisst sin egen atferd og eget kroppsspråk for å sørge for en god relasjon til elever (Drugli, 2012, s. 55). Det er viktig at læreren opptrer på en profesjonell måte som bidrar til at eleven får tillit. Her vil jeg fremheve Thomas Nordahl, som hevder at det er enkle grep læreren kan ta for å skape tillit til elevene. Han

fremhever at det å holde avtaler, være forutsigbar og troverdig, imøtekomme behov og være positivt innstilt til eleven vil føre til tillit i relasjonen (Nordahl, 2010, s. 139).

På den andre siden fremhever Spurkeland hvordan et tillitsforhold er noe som kontinuerlig må jobbes med, det er ikke noe som kommer av seg selv (Spurkeland, 2020, s.45). Jeg velger her å trekke fram May Britt Drugli sine perspektiver som hevder at for læreren kan det oppleves som en påkjenning å skulle etablere tillit hos elever som kontinuerlig avviser eller motsier seg forsøkene (Drugli, 2012, s. 51). Selv om man som lærer står med det profesjonelle ansvaret for å skape tillit, kan det oppleves slitsomt og sårt for den enkelte lærer dersom arbeidet stadig møter hindringer. Som tidligere nevnt hevder Thomas Nordahl at et tillitsforhold tar lang tid å bygge opp, men det skal ikke så mye til for å ødelegge det. Han hevder at dersom skaden først er skjedd er det viktig at læreren innrømmer sine feil, for å kunne bygge opp igjen tilliten (Nordahl, 2010, s. 140).

Informantene vektla tillit som et viktig element i relasjonsbyggingsprosessen til elever med atferdsproblemer. Ut fra drøftingen kan det se ut til at utvalgt teori støtter det sentrale funnet i studien, at tillit er en viktig del av en god lærer-elev relasjon. Drøftingen viser likevel at det er flere hensyn som må tas for å opprettholde tilliten i en god relasjon. Det tar lang tid å bygge tillit, og det er noe som kontinuerlig må jobbes med. Likevel skal det ikke så mye til før et tillitsforhold kan bli ødelagt. Det er lærerens profesjonelle oppgave å bygge tillitsforholdet i en relasjon, selv om det til tider kan oppleves som krevende.

5.1.5 Tenk «utenfor boksen»

Det framkom et sentralt funn fra to av intervjuene, nemlig hvordan det å tenke «utenfor boksen» kunne være hensiktsmessig når man skulle bygge relasjon til elever med atferdsproblemer. Informantene fremhevet dette som et grep de hadde hatt god nytte av i sin karriere. De kom med konkrete erfaringer på hvilke grep de tok når den vanlige relasjonsbyggingen ikke fungerte. Det var blant annet å ta med eleven ut av skoleområdet og sørge for tilpassede utfordringer, slik at eleven kunne føle seg som en ressurs. Ettersom begrepet «å tenke utenfor boksen» er et relativt muntlig begrep, vil oppgaven heretter bruke begrepet «alternative strategier for relasjonsbygging» når det skal forankres i teori og drøftes. Oppgaven vil videre drøfte to ulike former for alternative strategier.

En alternativ strategi for relasjonsbygging er å dra utenfor klasserommet. Inger Wallem Krempig, som blir presentert i teorikapittelet, argumenterer for at det å anvende friluftsliv i skolen har mange positive ringvirkninger, blant annet for å bygge relasjoner (Krempig, 2020, s. 243). Tilsvarende understreker også forskning på uteskole flere positive effekter. Lutvann-undersøkelsen hevder at det å anvende arenaer utenfor skolen gir muligheter til å tilpasse utfordringer slik at alle kan føle mestring. Det vil også gi større mulighet til å bygge relasjoner (Jordet, 2002, s. 35). Jeg velger også å ta med May Britt Drugli sitt perspektiv. Hun fremhever hvordan uteområdet gir muligheter til å bygge relasjon og tillit på andre måter enn i klasserommet (Drugli, 2012, s. 52). Det kan synes som utvalgt teori fra Krempig, Jordet og Drugli støtter funnet om at det å flytte undervisningen ut og det å bruke nærmiljøet for å bygge relasjon, kan være hensiktsmessig.

En annen strategi som blir nevnt i teorikapittelet er «banking time». Opprinnelig en metode for å bedre allerede negative relasjoner utviklet av Pianta. Jeg velger likevel å ta det med her under alternative strategier for relasjonsbygging, da det er en metode som kan være fin å kjenne til dersom man strever med å skape relasjon til en elev. «Banking time» handler om å sette av litt tid hver dag over en kort periode for å skape positive opplevelser sammen med en elev (Drugli, 2012, s. 117). Aktivitetene skal være lystbetonte og bestemt av eleven, til en viss grense. Målet er å skape positive opplevelser som kan gagne utviklingen av relasjon mellom lærer og elev. Disse erfaringene og relasjonen kan de så ta med seg inn igjen i klasserommet (Drugli, 2012, s. 117). Det å fokusere på enkelte relasjoner over korte perioder kan ut fra Drugli og Pianta sitt perspektiv virke hensiktsmessig dersom man strever med relasjon til en elev.

5.1.6 Ikke glem å ha forventninger

Et sentralt funn som ble arbeidet frem gjennom analysen var hvordan det var viktig å ha forventninger til elever med atferdsproblemer. Informantene understreket tidligere erfaring med at disse elevene fort blir «glemt», da de ikke kunne ha de samme forventningene som resten av klassen. Informantene understreket da viktigheten av å ha forventninger til disse elevene, men at forventningene måtte være tilpasset evne og ferdigheter.

Både Terje Ogden og Jan Spurkeland & Marit Lysebo opptatt av hvordan lærerens forventninger kan gi utslag i selvoppfyllende profetier (Spurkeland & Lysebo, 2016, s. 28, Ogden, 2015, s. 139). Det vil si at de forventningene læreren har til den enkelte elev vil kunne predikere hvilken utvikling eleven får. Ved lave forventninger vil eleven kunne prestere dårligere enn dersom læreren har høye

forventninger. Ogden hevder at lave forventninger fra læreren ofte ubevisst rettes mot elever med atferdsproblemer. Det får gjerne utslag i at elevene får mindre tid til å svare, færre spørsmål eller henvendelser, mindre oppmerksomhet og ros (Ogden, 2015, s. 139). Jeg vil også trekke fram Nordahl sitt perspektiv. Han hevder at det er lett å gå i «fellen» med å ha lave forventninger til klasser som har rykte for å være «vanskelige» (Nordahl, 2010, s. 150). Det kan synes som funnet understøttes av utvalgt teori, og at forventninger er et viktig grep for å skape relasjon til elever med atferdsproblemer.

Likevel er det et element som er viktig å ta høyde for når det kommer til forventninger til elever med atferdsproblemer. Thomas Nordahl fremhever hvordan det ikke bare er nok å ha forventninger til elever, de må være realistiske og basert på hva eleven mestrer. Han understreker også at læreren eksplisitt må uttrykke sine forventninger, for å gi elevene bedre forutsetninger til å mestre dem (Nordahl, 2010, s. 150). Alle elever har rett til et godt psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998, §9a-2), og ved å sette tydelig forventninger til hvordan det faglige læringen og atferden skal være i et klasserom, vil det kunne bidra bedre relasjoner og et bedre psykososialt miljø (Major, et al., 2011, s. 46). Ut fra drøftingen kan det se ut til at det er viktig med forventninger til elever med atferdsproblemer, men at disse forventningene må være tilpasse både faglig evne og atferd, slik at eleven har forutsetning for å mestre dem.

5.2 Oppsummering

Gjennom dette kapittelet har mange konkrete og interessante funn som kan bidra til å svare på problemstillingen i oppgaven blitt drøftet i lys av utvalgt teori. Det første sentrale hovedfunnet omhandlet at det var viktig å bruke tid på å bli godt kjent med eleven man skal bygge relasjon til. Det framkom av drøftingen at det å sette av tid, eller prioritere den tiden man har for å bli kjent, stod fram som et godt grep for å skape god relasjon. Eleven bør føle seg sett og oppleve positiv kontakt med læreren hver skoledag. Samtidig viste drøftingen at det forelå noen utfordringer ved dette. Thomas Nordahl opplevde gjennom sitt arbeid flere skoler og lærere som mente at tiden i skolen ikke strakk til for å skulle prate med hver enkelt elev og bli godt kjent. Han rettet kritikk mot dette, og mente det handlet om prioritering av tid. Likevel er det et viktig aspekt ved funnet, som indikerer at læreren må være bevisst hvordan man velger å disponere tiden sin i skolen. Man har ikke mer tid enn man har til rådighet. Det å bruke tiden til å bli godt kjent med elever ser ut til å kunne gagne relasjonen, selv om det betyr at andre ting må prioriteres ned.

Det andre sentrale hovedfunnet omhandlet at det var viktig for informantene å oppriktig like eleven. Gjennom drøftingen viste det seg at det å faktisk like og anerkjenne eleven for den personen den er, kan være et forutsigbart og effektivt grep for å skape god relasjon. Det kan virke som at det spesielt for elever med atferdsproblemer er viktig å føle seg anerkjent av læreren, da de kan ha tidligere erfaring med å bli avvist. Det fremkom også av drøftingen at det er en sammenheng mellom hvem læreren liker, og hvem eleven oppfatter at læreren liker, og at det er elever i dagens skole som opplever å bli avvist av læreren. Ulike lærere har ulike forutsetninger for å skape relasjon, men det er likevel viktig for læreren å være bevisst hvilke signaler man sender ut, og å oppriktig like eleven man skal bygge relasjon med.

Det å ha en god relasjon til hjemmet ble fremhevet av informantene som et viktig element i relasjonsbyggingen. På den ene siden viser drøftingen at et godt samarbeid mellom skole og hjem er en viktig faktor for å skape god relasjon mellom lærer og elev. Samtidig viser drøftingen at samarbeidet mellom skole og hjem ofte er dårligere når det kommer til elever med atferdsproblemer, da kommunikasjonen kan være preget av mye negative henvendelser. Desto viktigere er det for læreren å være bevisst på å skape god relasjon til hjemmet når man bygger relasjon til elever med atferdsproblemer. Et annet sentralt funn var hvordan informantene fremhevet tillit i relasjonen som et viktig element. Tillit blir i drøftingen fremhevet som selve limet i en relasjon. Det blir også løftet frem at tillit er et gjensidig avhengighetsforhold som må jobbes med kontinuerlig. Drøftingen viser hvordan det kan være slitsomt for læreren å skulle sitte med det profesjonelle ansvaret for å skape tillit, da elever kan motsette seg ethvert forsøk på nettopp dette. Likevel vil det fullt og helt være den voksnes ansvar.

Gjennom intervjuene framkom det et sentralt funn nevnt av to informanter, nemlig hvordan de hadde erfaring med å tenke «utenfor boksen» når de skulle skape relasjon til elever med atferdsproblemer. Det ble i dette kapitlet drøftet to ulike alternative strategier for relasjonsbygging, nemlig «banking time» og det å bruke uteområdet til relasjonsbygging. Det siste funnet som ble drøftet var hvordan informantene var opptatt av å ha tilpassede forventninger til elever med atferdsproblemer. De var opptatt av at elever som ikke nådde opp til de vanlige forventningene, også måtte ha forventninger. I drøftingen ble det tydelig at læreren sine forventninger kan predikere utviklingen for den enkelte elev, og at det spesielt til elever med atferdsproblemer var viktig å ha tilpassede forventninger, for å sikre en god utvikling og et godt psykososialt miljø etter føringen fra opplæringsloven.

Gjennom analysen og drøftingen har det dukket opp mange gode refleksjoner rundt funnene i oppgaven, og det som står igjen er et knippe gode grep en mellomtrinns lærer kan ta for å skape god relasjon til elever med atferdsproblemer.

6 Avslutning

6.1 Oppsummering og konklusjon

Studien ønsket å undersøke hva mellomtrinns lærere gjør for å skape relasjon til elever som krever litt ekstra, og har gjennom prosessen forsøkt å besvare problemstillingen:

«Hvordan kan mellomtrinns lærere skape relasjon til elever med atferdsproblemer?»

Studien er relativt liten, men jeg tror og håper likevel at resultatene vil kunne gi både lærere og lærerstudenter et innblikk i hvordan man kan bygge relasjon til disse elevene. I dette kapitlet vil jeg oppsummere de viktigste funnene fra studien og trekke frem de gode grepene en mellomtrinns lærer kan gjøre for å skape god relasjon til elever med atferdsproblemer.

Oppgaven er en kvalitativ intervjustudie av fem lærere på mellomtrinnet. Det innsamlede datamaterialet har blitt drøftet i lys av relevant teori og forskning, der jeg særlig har vektlagt May Britt Drugli sine perspektiv. Også Terje Ogden, Thomas Nordahl, Pianta m.fl, og Eriksen & Lyng står som sentrale teoretikere i oppgaven. Det fremkommer av studien at lærerne som ble intervjuet var opptatt av å skape en god relasjon til alle elever. Likevel understreket de at det noen ganger krevde litt ekstra innsats å skape en god relasjon til elever med atferdsproblemer.

Fire hovedfunn som tidlig gjorde seg sentrale som effektive grep for å skape relasjon til elever med atferdsproblemer var å bruke god tid til å bli godt kjent med eleven, oppriktig like eleven, tillit i relasjonen og sørge for en god relasjon med hjemmet. Studien til Eriksen & Lyng støtter at læreren må bli godt kjent med eleven for å skape relasjon (Eriksen & Lyng, 2018, s. 47-48). Dette støttes også av Pianta, Stuhlman & Hamre (Drugli, 2012, s. 53). Nordahl på sin side fremhever erfaringer med at lærere føler de ikke har tid til å bli godt kjent med eleven, men retter kritikk mot dette og formidler at det er en prioriteringssak (Nordahl, 2010, s. 141). Det å oppriktig like eleven blir støttet av flere teoretikere under behovet for anerkjennelse (Nordahl, 2010, s.145-147, Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 145-146). Selv om hver lærer har ulikt potensiale for å skape relasjon (Eriksen & Lyng, 2018, s. 52) er det et viktig perspektiv å oppriktig like eleven du skal bygge relasjon med. Effekten av et godt samarbeid mellom skole og hjem er støttet av flere teoretiske perspektiv og forskning i oppgaven (Drugli, 2012, s. 41, Sameroff, 2009, s. 6, Nordahl, 2010, s. 187). Det viser

seg samtidig at elever med atferdsproblemer oftere har dårligere samarbeid mellom skole og hjem (Drugli, 2012, s. 34, Nordahl, 2003, s. 119), og desto viktigere er det å være bevisst dette grepet. Det å ha tillit i relasjonen er et viktig grep fremhevet av informantene, og understøttet av blant annet Drugli, Spurkeland, og Pianta, Stuhlman & Hamre (Drugli, 2012, s. 51, 55 Spurkeland, 2020, s. 37). Samtidig er et tillitsforhold et kontinuerlig arbeid, og kan være veldig skjørt (Nordahl, 2010, s. 140). Det vil kreve litt av læreren, men et godt tillitsforhold legger et godt grunnlag for en god relasjon.

Andre funn som ble markert i analyseprosessen var at det var viktig å ha forventninger til elever med atferdsproblemer og noen ganger tenke «utenfor boksen». Det å ha forventninger er støttet av blant annet Nordahl og Ogden. Det er viktig å ikke gå i «fellen» med å ha lave forventninger til elever eller klasser som kan oppleves som problematiske, da det ofte kan bli selvoppfyllende profetier (Ogden, 2015, s. 139, Nordahl, 2010, s. 150). Å ha klare og tydelige forventninger til faglig læring og atferd er viktig for å sikre et trygt og godt skolemiljø for alle (Opplæringslova, 1998, §9a-2). To av informantene var også klare på at de ofte måtte bruke alternative strategier for å skape relasjon til elever med atferdsproblemer og to slike strategier er blitt drøftet i oppgaven; banking time og bruk av nærmiljøet til relasjonsbygging.

Det er flere gode grep en mellomtrinns lærer kan ta for å skape god relasjon til elever med atferdsproblemer. Både egen erfaring, oppgavens utvalgte teori og informantenes svar understreker hvordan en god relasjon mellom lærer og elev er særdeles viktig for elevenes trivsel og faglig og sosialt utbytte av skolen. I denne studien er seks konkrete grep for å skape relasjon løftet frem og drøftet. Studiens funn indikerer at for å bygge en god relasjon til elever med atferdsproblemer er det viktig å bruke god tid til å bli godt kjent med eleven, oppriktig like eleven du skal bygge relasjon med, skape en god relasjon med hjemmet, bygge tillit i relasjonen, ha forventninger til eleven og noen ganger tenke alternativt i relasjonsbyggingen. Jeg håper og tror at studiens funn kan være inspirerende og motiverende både for allerede etablerte lærere i skolen, og for de som nettopp skal i gang med det spennende eventyret.

6.2 Videre forskning på tema

I analyseprosessen dukket det opp tre sentrale temaer fra intervjuene med informantene. Oppgavens omfang tillot bare å etterfølge det ene temaet, nemlig hvilke grep læreren kan ta for å skape god relasjon til elever med atferdsproblemer. Ved å sette søkelys på et av temaene, vil nødvendigvis de to andre temaene få mindre plass. Dette er et bevisst valg, da oppgavens omfang ikke gir mulighet til å kunne gå i dybden på alle temaene som ble arbeidet fram i analyseprosessen. Ved å velge kun et tema har studien også større mulighet til å undersøke grundig det utvalgte emnet, og det anser jeg som en styrke i oppgaven.

Det hadde likevel vært interessant å drive videre forskning på de andre temaene; «Hva er en god relasjon?» og «Hva kjennetegner elever med atferdsproblemer?». Spesielt hadde det vært interessant undersøke hva en god relasjon kan være. Her ville det vært interessant å få både læreres, og elevers perspektiv for å sammenligne. Ved å innhente perspektiver fra både lærere og elever vil man kunne få et annet blikk på temaet, og bedre grunnlag til å sammenligne og drøfte utfallet. Det dukket opp flere interessante funn under temaene som hadde vært spennende å følge opp, både gjennom observasjonsstudier og nye intervjuer.

Referanser

Arnesen, A., Ogden, T. & Sørli, M. A. (2006) *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Aubert, W. (1985) *Det skjulte samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bjørndal, K. E. W. & Bergan, V. (2020) Livsmestring – hva kan det romme? I K. Bjørndal & V. Bergan (red.) *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning* (s. 45-57). Oslo: Universitetsforlaget.

Buli-Holmberg, J. & Moen, L. H. (2016) Lærerens rolle i utvikling av positive relasjoner i klassens læringsfellesskap. I M. H. Olsen (red.) *Relasjoner i pedagogikken, i lys av Baumans teorier*. Oslo: universitetsforlaget.

Dalland, O. (2017) *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Drugli, M. B & Nordahl, T. (2016, 25. april). Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole. Utdanningsdirektoratet. Hentet 21.04.22 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/hva-pavirker-foreldresamarbeidet/>

Drugli, M. B. (2012) *Relasjonen lærer og elev, avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Drugli, M. B. (2012) Skole-hjem samarbeid når elever har atferdsvansker. *Bedre skole*, 2012 (4), 32-37. Hentet 21.05.2022 fra https://www.ntnu.no/documents/10293/20557059/5504-BS-4-12-web_Drugli.pdf/ca80a4a8-df68-4af1-a5d5-ce27004dc83e

Drugli, M. B. (2013) *Atferdsvansker hos barn. Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Eriksen, I. M. & Lyng, S. T. (2015) *Skolers arbeid med elevers psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker* (NOVA Rapport 14/2015). Hentet 30.04.2022 fra

<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/skolers-arbeid-med-elevenes-psykososiale-miljo.pdf>

Eriksen, I. M. & Lyng, S. T. (2018) *Elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Folkehelseinstituttet (2020, 23. mars) Tiltak for barn og unge med atferdsvansker eller som har begått kriminelle handlinger: en oversikt over systematiske oversikter. Hentet 27.01.2022 fra <https://www.fhi.no/publ/2020/tiltak-for-barn-og-unge-med-atferdsvansker-eller-som-har-begatt-kriminelle/>

Høgheim, S. (2020) *Masteroppgaven i GLU*. Bergen: Fagbokforlaget.

Johannessen, A., Tuft, P. A. & Christoffersen, L. (2016) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.

Jordet, A. N. (2002) *Lutvann undersøkelsen. En case-studie om uteskolens didaktikk* (Notat nr. 5 – 2002). Hentet 01.05.2022 fra <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/134002>

Krempig, I. W. (2020) Friluftsliv og natur som kilde til helse og livsmestring. I, K. Bjørndal & V. Bergan (red.) *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning* (s.238-251). Oslo: Universitetsforlaget.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.

Major, F. E., Dalgard, O. S., Mathisen, K. S., Nord, E., Ose, S. Rognerud, M., Aarø, L. E. (2011) *Psykisk helse: Helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger* (2011:1) Oslo: Folkehelseinstituttet. Hentet 20.01.22 fra <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2011/rapport-20111-bedre-fore-var---psykisk-helse-helsefremmende-og-forebyggende-tiltak-og-anbefalinger-pdf.pdf>

Nordahl, T. (2003) *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole. En evaluering innenfor Reform 97.* (NOVA Rapport 13/2003). Hentet 30.04.2022 fra https://oda.oslomet.no/oda-xmloi/bitstream/handle/20.500.12199/3182/2835_1.pdf?sequence=1

Nordahl, T. (2010) *Eleven som aktør* (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget

Nyeng, F. (2012) *Nøkkelbegrepet i forskningsmetode og vitenskapsteori.* Bergen: Fagbokforlaget

Ogden, T. (2015, 18. september) Fagartikkel. Atferdsproblemer og myten om den inkluderende skolen. Hentet 05.05.2022 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2012/atferdsproblemer-og-myten-om-den-inkluderende-skolen/>

Ogden, T. (2015) *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Ogden, T. (2017). Atferdsproblemer og sosial kompetanse blant barn og unge. I A. L. Rygvold & T. Ogden (red.) *Innføring i spesialpedagogikk* (5. utg. s. 99-127). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Opplæringslova (1998) Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet 20.01.22 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11

Pianta, R. C. & Hamre, B. K. (2009) Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. *Educational Researcher*, Vol. 38 (2), 109-119. <https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018) *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning.* Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Roland, P. (2016, 21. oktober) Ulike perspektiver på relasjonsbygging. Hentet 19.05.2022 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/ulike-perspektiver-pa-relasjonsbygging/>

Sameroff, A. (2009) The transactional model. I. A. Sameroff (red.) *The transactional model of development: how children and contexts shape each other* (s. 3-21). Washington: American Psychological Association.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018) *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.

Spurkeland, J. (2020) *Relasjonskompetanse* (3. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.

Spurkeland, J. & Lysebo, M. O. (2016) *Relasjonskompetanse i skolen*. Oslo: Pedlex.

Thagaard, T. (2018) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.) Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2016, 18. mars). Relasjonen mellom elever. Hentet 11.01.2022 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/>

Utdanningsdirektoratet (2016, 24. juni). Lærer-elev-relasjonen. Hentet 20.01.22 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>

Utdanningsdirektoratet (2017, 1. september). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet 05.05.2022 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

Vedlegg 1

Vil du delta i forskningsprosjektet *«Hvordan kan læreren skape gode relasjoner til elever med atferdsvansker?»*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge hvordan lærere på mellomtrinnet skaper gode relasjoner til elever med atferdsvansker. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

På mitt siste år som student på masterløpet grunnskolelærer 1-7 ved universitetet i Sør-Øst Norge, skal jeg nå i gang med å skrive min masteroppgave. Jeg ønsker i den forbindelse å komme i kontakt med lærere på mellomtrinnet som kan hjelpe meg med å besvare problemstillingen:

Hvordan kan læreren skape gode relasjoner til elever med atferdsvansker?

Målet med prosjektet er å få innsikt i hvordan lærere bruker metodiske verktøy og sin relasjonskompetanse til å skape gode relasjoner til elever med atferdsvansker.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sør-Øst Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har tatt kontakt med rektor på din skole, og forespurt om skolen kunne ha noen aktuelle informanter til prosjektet. Du ble utvalgt som en aktuell kandidat. Til sammen er det 5 informanter i prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i prosjektet innebærer deltakelse i et individuelt intervju på inntil en time som omhandler hvordan du som lærer på mellomtrinnet bygger relasjon til elever med atferdsvansker. Tid og sted ønsker jeg å tilpasse til den enkelte lærer, eventuelt kan vi gjerne også ta det over zoom/teams. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet. Innhentet datamateriale og informanter vil bli forbeholdt anonyme i forskningsprosjektet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Kun jeg, som innsamler av datamateriale vil ha tilgang til opplysningene du gir i intervjuet. Datamaterialet blir lagret på et ekstern sikret sted med nøkkel/passordadgang. Navn og kontaktopplysninger vil jeg erstatte med en kode på en navneliste adskilt fra øvrige data.

Du vil ikke kunne gjenkjennes ved publikasjon av forskningsprosjektet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 01.08.22. Da vil opplysningene bli slettet/makulert.

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, og
- 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 Universitetet i Sør-Øst 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 Sør-Øst Norge ved Ingvild Hagen Olsen.
Telefon: 90411064
E-post: ing.vild98@hotmail.com
- Universitetet i Sør-Øst Norge ved Ragnhild Stakkeland.
Telefon: 31009975
E-post: Ragnhild.Stakkeland@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) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Ingvild Hagen Olsen
(Forsker)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Hvordan kan lærere skape gode relasjoner til elever med atferdsvansker?* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2

Intervjuguide til individuelt intervju i forskningsprosjektet «Hvordan kan læreren skape relasjon til elever med atferdsvansker?»

Innledning/bakgrunnsinformasjon

1. Kort presentasjon av prosjektet og problemstillingen
2. Så ønsker jeg å vite litt mer om deg
 - a. Relevant utdanning?
 - b. Hvor lenge har du jobbet som lærer? Alltid på mellomtrinnet?
 - c. Erfaring med atferdsvansker? Hvordan trives du med det?

Atferdsvansker

3. Hva kjennetegner en elev med atferdsvansker?
4. Hva erfarer du kan være **bakenforliggende** grunner til atferdsvansker?
 - a. Hvorfor?
 - b. Hvordan påvirker det relasjonsarbeidet?
5. Hvilke **faktorer** i skole og hjem kan **forsterke/forhindre** utvikling atferdsvansker hos en elev? Har du konkrete eksempler?
6. På hvilken måte påvirker atferdsvansker **dynamikken** i klassen?
 - a. Har du konkrete eksempler?

Betydningen av en god lærer – elev relasjon

7. Hva mener du **kjennetegner en god relasjon** mellom lærer og elev? Hvilken **betydning** har en god relasjon for eleven?
8. Hva er de **avgjørende faktorene** for en at god relasjon skapes?
 - a. Hvilken rolle spiller hjemmet?
 - b. Arbeidsmiljø på skolen?
 - c. Teamarbeid?

9. Hvilken **betydning** tror du en god relasjon har for elever med **atferdsvansker**?
- Viktigere enn vanlig? I så fall, hvorfor?
10. Vil relasjonen kunne påvirke andre forhold i elevens liv?
- Vil andre forhold i elevens liv kunne påvirke relasjonen?

Relasjon og atferdsvansker

11. Hva gjør du for å **skape relasjon** til elever med atferdsvansker? Kom gjerne med konkrete eksempler.
12. Hvordan **oppleves** det å skape relasjon til elever med atferdsvansker? **Mer krevende** enn vanlig? Hvorfor/ hvorfor ikke?
13. Hvilken relasjon er **nødvendig** til elever med atferdsvansker?
14. Hva gjør man når **relasjonsbyggingen ikke fungerer**?

Lærerens rolle

15. Hvilken **kompetanse** er nødvendig i relasjonsarbeidet med atferdsvansker?
16. Hvordan bør en lærer være for å **lykkes** i å skape relasjon til elever med atferdsvansker?
17. Hvordan bør man **unngå** å være/jobbe i relasjonsarbeidet til elever med atferdsvansker?

Avslutning

Da nærmer vi oss slutten, er det noe du ønsker å tilføye?

Vedlegg 3

[Meldeskjema](#) / [Hvordan skaper lærere relasjon til elever med atferdsvansker?](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

160464

Prosjekttittel

Hvordan skaper lærere relasjon til elever med atferdsvansker?

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektperiode

01.01.2022 - 30.06.2022

[Meldeskjema](#) 

Dato

16.12.2021

Type

Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 16.12.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.6.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>
Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!