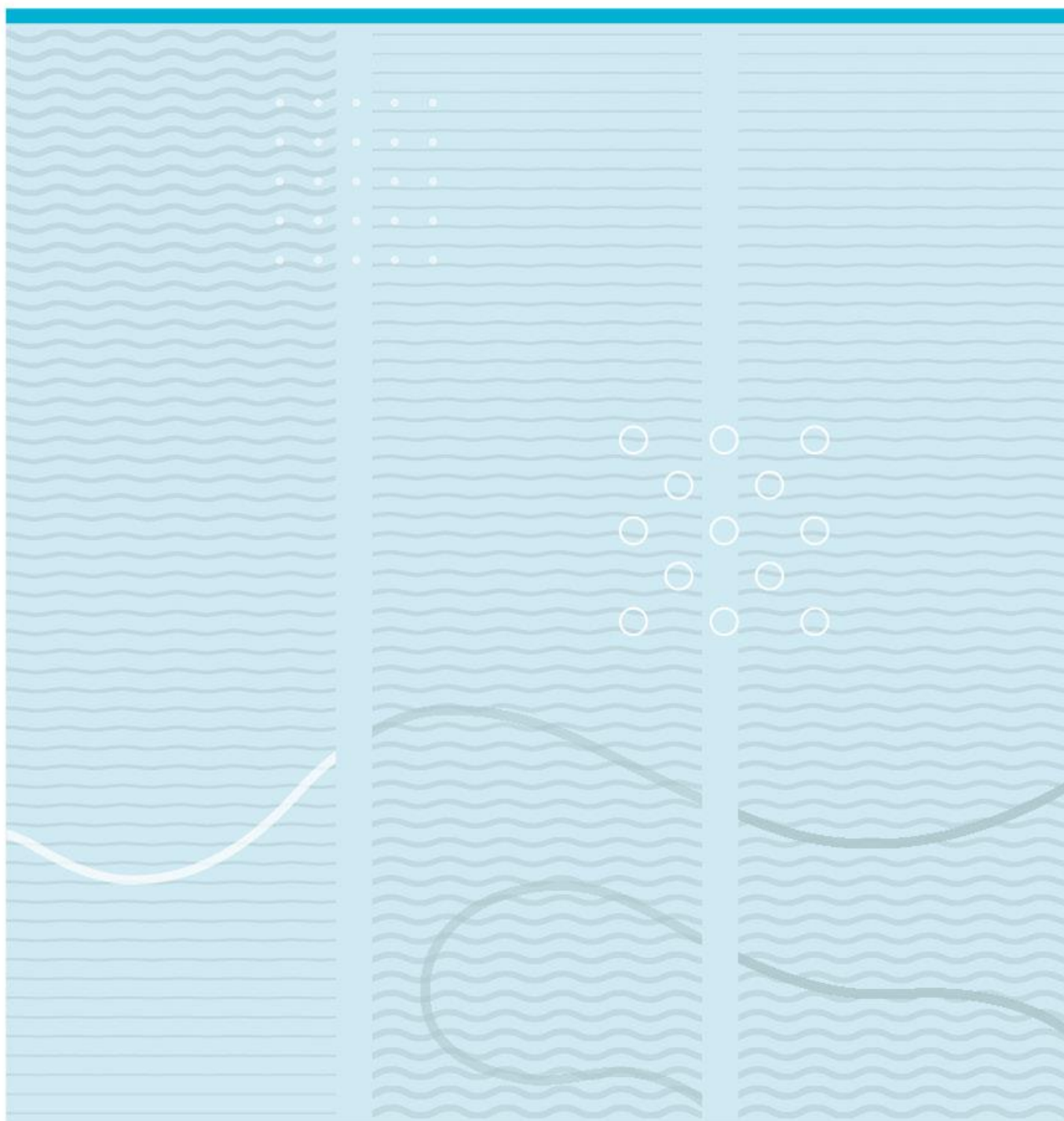


Solvår Larsen

# Lærers relasjonsbygging til elever med alvorlige atferdsproblemer på barnetrinnet

En kvalitativ studie av fire læreres erfaringer med å bygge positive sosiale relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer





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

<http://www.usn.no>

© 2023 Solvår Larsen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

## Sammendrag

Formålet med studien var å undersøke hvordan lærere kan arbeide for å etablere positive sosiale relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer på 1.-7. trinn. Studien ser nærmere på hva alvorlige atferdsproblemer er, hvordan læreren kan arbeide for å etablere positive sosiale relasjoner, hva som kjennetegner en negativ lærer-elev-relasjon og hvordan læreren kan arbeide for å snu den.

Oppgaven viser til et sammenfall med egen profesjonsfaglig interesse, men også med tidligere forskning. Forskningen som fremheves viser særlig til at positive lærer-elev-relasjoner er svært viktige for elevenes læring, utvikling og trivsel, og spesielt for elever med alvorlige atferdsproblemer. Oppgaven viser også hvordan lærernes egenskaper og holdninger kan være avgjørende for å inkludere sårbare elever i skolens fellesskap. Lærer-elev-relasjonen og vennskap til jevnaldrende fremmer trivsel hos eleven, mens dårlige lærer-elev-relasjoner og mye negativ oppmerksomhet fra lærer, kan påvirke medelevers syn på enkeltelever, og dermed påvirke relasjonene mellom elevene.

Studiens metode er et kvalitativt forskningsdesign, og datainnsamlingen er gjort via semistrukturerte forskningsintervjuer. Utvalget består av 4 utdannede lærere, som alle har lang erfaring med å arbeide med elever med alvorlige atferdsproblemer. I analysen av funnene er det brukt en tematisk analyse med en hermeneutisk tilnærming. Dette for å få frem de dypere meningene og informantenes opplevelse av fenomenet.

Hovedfunnene viser at elever med alvorlige atferdsproblemer i betydelig grad utfordrer læreren i det daglige samspillet. Oppgaven viser hvordan lærerne er opptatt av å møte elevene med gjensidig tillit, respekt og anerkjennelse. Oppgavens utvalg viser et ønske om å være en trygg voksen også for de elevene som særlig utfordrer deres lærerprofesjon. De ser også på positive lærer-elev-relasjoner som svært viktige for elevenes trivsel, læring og utvikling. Oppgavens funn samsvarer med tidligere forskning på feltet, og viser særlig til at ny forskning kan gi viktige bidrag til å forstå betydningen av lærer-elev-relasjonen i kvalitative studier, også med elever med alvorlige atferdsproblemer som informanter.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag .....</b>	<b>2</b>
<b>Innholdsfortegnelse .....</b>	<b>3</b>
<b>Forord .....</b>	<b>6</b>
<b>1 Innledning .....</b>	<b>7</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	7
1.2 Oppgavens problemstilling, forskningsspørsmål og avgrensninger .....	8
1.3 Oppgavens inndeling og struktur .....	9
<b>2 Kunnskapsstatus og oppgavens teoretiske rammeverk .....</b>	<b>11</b>
2.1 Kunnskapsstatus .....	11
2.2 Relasjoner .....	12
2.2.1 Lærerens relasjonskompetanse .....	13
2.2.2 Bioøkologisk perspektiv .....	14
2.3 Lærer-elev-relasjonen .....	16
2.3.1 Hva kjennetegner en positiv lærer-elev-relasjon? .....	16
2.3.2 Viktige kvaliteter i lærer-elev-relasjonen .....	17
2.3.3 Hvem har ansvaret for lærer-elev-relasjonen? .....	20
2.3.4 Negativ lærer-elev-relasjon som risikofaktor .....	21
2.4 Atferdsproblemer .....	22
2.4.1 Avgrensning av begrepet alvorlige atferdsproblemer .....	22
2.4.2 Hva er atferdsproblemer? .....	22
2.4.3 Hva skiller normal negativ atferd fra alvorlige atferdsproblemer? .....	24
2.4.4 Differensiering mellom mer og mindre alvorlige atferdsproblemer .....	25
2.4.5 Risikofaktorer for utvikling av alvorlige atferdsproblemer .....	26
2.4.6 Positiv lærer-elev-relasjon som beskyttelsesfaktor .....	27
2.4.7 Sosial kompetanse .....	28
2.4.8 Utvikling av atferd og transaksjonsmodellen .....	28
2.5 Et bioøkologisk perspektiv på utvikling av alvorlige atferdsproblemer .....	30
<b>3 Metode .....</b>	<b>32</b>
3.1 Kvalitativt forskningsdesign .....	32
3.2 Intervju som metode .....	33
3.2.1 Det kvalitative forskningsintervju .....	33

3.2.2	Dybdeintervjuets struktur .....	34
3.2.3	Lydopptak under intervju .....	36
3.3	Studiens utvalg .....	37
3.4	Hermeneutikk.....	37
3.5	Forskningens troverdighet .....	38
3.5.1	Validitet .....	38
3.5.2	Reliabilitet.....	39
3.5.3	Transkripsjon .....	40
3.6	Forskningsetiske betraktninger .....	41
3.6.1	Forskningsfrihet og korrekt publisering av resultater.....	42
3.6.2	Samtykke .....	42
3.6.3	Innsamling, lagring og behandling av personopplysninger.....	43
3.6.4	Hensyn til forskningsdeltakerne .....	44
3.7	Analyse .....	44
3.7.1	Materialinnsamling og tidlige analyser .....	45
3.7.2	Kondensering, koding og kategorisering .....	45
3.7.3	Å skrive ut analysene .....	46
3.7.4	Drøfting og teoretisering .....	46
<b>4</b>	<b>Funn .....</b>	<b>47</b>
4.1	Informantenes yrkesbakgrunn og erfaring .....	47
4.2	Begrepet <i>alvorlige atferdsproblemer</i> .....	47
4.3	Positive lærer-elev-relasjoner .....	49
4.3.1	Kjennetegner på positive lærer-elev-relasjoner .....	49
4.3.2	Lærerens kvaliteter i relasjonsarbeidet .....	51
4.4	Negative lærer-elev-relasjoner.....	54
4.4.1	Kjennetegn på negative lærer-elev-relasjoner .....	54
4.4.2	Å snu negative lærer-elev-relasjoner .....	55
<b>5</b>	<b>Drøfting .....</b>	<b>58</b>
5.1	Hva er alvorlige atferdsproblemer?.....	58
5.2	Positive lærer-elev-relasjoner .....	61
5.2.1	Viktigheten av positive sosiale relasjoner.....	62
5.2.2	Kjennetegn på positive lærer-elev-relasjoner .....	63

5.2.3	Hvordan etablere positive relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer? ....	65
5.3	Negative lærer-elev-relasjoner.....	68
5.3.1	Hva kjennetegner en negativ lærer-elev-relasjon? .....	68
5.3.2	Hvordan kan læreren snu en negativ lærer-elev-relasjon? .....	69
<b>6</b>	<b>Oppsummering.....</b>	<b>71</b>
	<b>Referanseliste.....</b>	<b>73</b>
	<b>Vedleggsliste.....</b>	<b>78</b>
	Vedlegg 1: Intervjuguide .....	78
	Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD .....	80
	Vedlegg 3: Samtykkeskjema .....	82

## Forord

Det er en overveldende følelse og nå skulle levere fra meg masteroppgaven, og dermed sette punktum for fem lange studieår. Det har vært en tung og utfordrende prosess, men også en veldig lærerik. Det har vært spennende å kunne fordype meg i et tema som interesserer og engasjerer meg, og jeg har tilegnet meg mye ny kunnskap som jeg nå tar med meg ut i arbeidet som barneskolelærer.

Det er mange som fortjener å takkes for støtte og hjelp i løpet av denne prosessen. Først og fremst vil jeg takke informantene som stilte opp til intervjuer, og som ivrig delte sine erfaringer og sin kunnskap med meg. Jeg har lært utrolig mye av dere, og setter utrolig stor pris på deres engasjement og støtte. Uten dere hadde ikke denne oppgaven vært mulig. Takk til min veileder Knut Fonnéløp Storhaug for raske, gode og konstruktive tilbakemeldinger. Du har engasjert deg og heiet på meg, og utfordret meg til å gjøre mitt aller beste. Uten din veiledning og støtte vet jeg ikke hva det hadde blitt av denne oppgaven.

En stor takk til mamma og pappa for at dere alltid har vært tilgjengelige, støttet meg i både medgang og motgang, og for alle praktiske ting dere har hjulpet til med slik at jeg har kunnet fokusere på studiene. Dere har stilt opp som både korrekturleser, kokk, hundepasser, ordbok og heiagjeng. Og takk til min søster for utallige telefonsamtaler, gode råd og faglige diskusjoner.

Helt til slutt vil jeg takke øvrige familie og venner som hele veien har vært støttende og hatt troen på meg. Takk for at dere har kommet med lykkeønskninger og oppmuntrende kommentarer og meldinger. Det har betydd utrolig mye!

Kjeldebotn, 30. mai 2023

Solvår Larsen



# 1 Innledning

«All atferd har sin årsak, [...]». Disse årsakene er imidlertid komplekse og ofte vanskelige å identifisere (Sollesnes, 2018, s. 52). Hvordan vi årsaksforklarer problematferd er utslagsgivende for hvordan vi møter barnet som utfører atferden (Nordahl et al., 2005, s. 12-13). Studiens formål er å avdekke hvordan læreren kan arbeide for å bygge positive sosiale relasjoner til elever som viser alvorlige atferdsproblemer.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

De barna som strever med sin atferd, som strever med tilpasning og sosial kontroll og som mangler evne til å uttrykke egne følelser og behov på en måte som leder til forståelse, hjelp, veiledning og støtte, er blant de ensomste barna jeg vet om. Vi møter dem så ofte med krav; krav om å endre seg, som å ta seg sammen, om å skjerpe seg, eller å delta mer eller mindre, uttrykke seg mer eller mindre osv. Men hadde de kunnet, så hadde de innfridd disse kravene og levd opp til våre forventninger. Det er ingen som *ønsker å være* annerledes, eller som *ønsker å opptre* på en måte som rammer dem selv og andre (Kinge, 2020, s. 32).

Jeg har inntrykk av at vi som voksne ofte kan ha en tendens til å tenke at barn og unge som oppfører seg utfordrende, og som ikke tilpasser seg fellesskapets normer og regler, gjør dette enten for å *være* vanskelig eller fordi de ikke *vil* eller *orker* å tilpasse seg. Det er fort gjort å kategorisk holde elever med alvorlige atferdsproblemer for å *være* vanskelige, og ikke for å *ha* det vanskelig. Jeg tror økt profesjonsfaglig kunnskap og bevissthet rundt problematisk atferd kan bidra til at lærerne enklere kan se sammenhengen mellom barnet som individ, og faktorer i samfunnet som bidrar til å påvirke den problematiske atferden. Lærere som arbeider med elever med atferdsproblemer rapporterer om et høyere stressnivå, sykefravær, utbrenthet og jobbskifte (Friedman-Krauss et al., 2014, sitert i Berg et al., 2020, s. 16). Økt profesjonsfaglig kunnskap om alvorlige atferdsproblemer kan derfor i en allerede krevende yrkeshverdag gjøre det mindre utfordrende for læreren å stå i slike situasjoner, og dermed også positivt bidra til rekrutteringen til yrket. Dermed er studiens tema også profesjonsfaglig relevant.

Jeg er overrasket over at fokuset på atferdsproblemer, og med det også alvorlige atferdsproblemer, har vært nesten fraværende gjennom mine snart 5 år i grunnskolelærerutdanningen. Derfor følte jeg meg lite rustet til å møte elever som viser alvorlig problematisk atferd når jeg nå skal ut i

yrkeslivet. Bakgrunn for valg av tema sammenfaller derfor med egen profesjonsfaglig interesse, og jeg så på masteroppgaven som en god mulighet til å tilegne meg ny og verdifull kunnskap som jeg kan bidra til det profesjonsfaglige fellesskapet med, både gjennom denne masteroppgaven og gjennom interaksjoner med elever og kolleger senere i yrkeslivet.

## 1.2 Oppgavens problemstilling, forskningsspørsmål og avgrensninger

Grunnet oppgavens omfang, samt tid og ressurser, har jeg plassert tema i lærerens profesjonsfaglige miljø. Jeg har derfor valgt å fokusere på lærerens profesjonsfaglige arbeid med å skape kontakt og etablere positive relasjonelle forhold til elevene. Jeg vil ikke ha fokus på lærerens arbeid sammen med skolens øvrige samarbeidsinstanser, slik som PPT (Pedagogisk-psykologisk tjeneste), BUP (Barne- og ungdomspsykiatri), barnevern, helsetjeneste og lignende, selv om disse vil være viktige samarbeidspartnere i lærerens arbeid med elever med alvorlige atferdsproblemer. Selv om lærerens relasjonsarbeid er avgjørende for elevens faglige og sosiale læring, har oppgaven avgrenset denne studien til å utelukkende rette fokus mot betydningen av lærerens relasjonsarbeid i sammenheng med elevenes sosiale læring.

Problemstillingen for forskningsprosjektet er:

*Hvordan kan lærere arbeide med å bygge positive sosiale relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer på 1.-7. trinn?*

I tillegg har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål. Forskningsspørsmålene er utformet på bakgrunn av oppgavens empiri og utgjør en støtte og en mulighet for å belyse og svare på oppgavens problemstilling:

*Forskingsspørsmål 1: Hva er alvorlige atferdsproblemer?*

*Forskingsspørsmål 2: Hva kjennetegner en positiv lærer-elev-relasjon, og hvordan kan læreren legge til rette for å utvikle positive relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer?*

*Forskingsspørsmål 3: Hva kjennetegner en negativ lærer-elev-relasjon, og hvordan kan læreren arbeide for å snu en slik relasjon?*

Alvorlige atferdsproblemer, relasjoner, bioøkologisk teori, transaksjonsmodellen, risikofaktorer, beskyttelsesfaktorer, systemteori og sosial kompetanse vil være sentrale begreper i denne

masteroppgaven. Jeg velger å plassere begrepsavklaringer underveis, fordi dette kan utgjøre en støtte for leseren mot hvordan oppgaven vektlegger betydningen og forståelsen av sentrale fagbegreper. Jeg vil i oppgaven bruke begrepene atferdsvansker og atferdsproblemer om problematisk atferd. Dette fordi både informanter og forskere i faglitteraturen bruker ulike begreper, og jeg ønsker å bruke disse begrepene slik de har blitt brukt i det teoretiske rammeverket og i sitater fra informantene i studien.

### 1.3 Oppgavens inndeling og struktur

Oppgaven er bygget opp av 6 hovedkapitler som videre er delt i mindre underkapitler. **Kapittel 1** er innledningen, og her har jeg presentert bakgrunn for valg av tema, oppgavens problemstilling, forskningsspørsmål og avgrensninger, samt oppgavens inndeling og struktur.

**Kapittel 2** presenterer oppgavens kunnskapsstatus og det teoretiske rammeverket, som omhandler relevant teori og faglitteratur som belyser oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg har inkludert teori om både relasjoner og atferdsproblemer da dette er studiens mest sentrale begreper. Valg av teori bygger på data i datainnsamlingen.

**Kapittel 3** presenterer oppgavens forskningsdesign og valg av metode. Her har jeg redegjort for hvordan jeg har gått frem under datainnsamlingen og analysen av det innsamlede datamaterialet. Jeg har også inkludert hvordan jeg har forsøkt å ivareta forskningens troverdighet, samt forskningsetiske hensyn knyttet til oppgavens metode. Her presenteres kort studiens utvalg. Jeg har valgt å gi informantene i utvalget fiktive kvinnenavn for å gjøre det enklere å skille mellom informanter og eleven som jeg har valgt å omtale som kjønnsnøytral.

**Kapittel 4** presenterer sentrale deler av oppgavens funn som belyser problemstillingen og forskningsspørsmålene. Disse blir gjennomgående presentert etter samme struktur som oppgavens forskningsspørsmål. Sentrale funn blir presentert som sitater fra informantene i studien. Jeg avslutter presentasjonen av mine funn der jeg gir en oppsummering med hvordan jeg plasserer betydningen og forståelsen av de enkelte funn.

**Kapittel 5** utgjør oppgavens drøfting. I dette kapitlet har jeg tatt med meg sentrale deler av oppgavens funn som belyser problemstillingen og forskningsspørsmålene og drøfter disse opp mot oppgavens teoretiske rammeverk og kunnskapsstatus. Drøftingen er strukturert etter oppgavens

forskningsspørsmål. På grunn av forskningsspørsmålenes rekkevidde har jeg valgt å inndelegge de to siste forskningsspørsmålene i mindre bolker.

**Kapittel 6** er oppgavens oppsummering. Her vil jeg gi en oppsummering og forsøke å få frem betydning av studiens sentrale funn, og forsøke å besvare oppgavens problemstilling. Jeg vil også dele noen refleksjoner fra arbeidet med studien, mot kunnskap og kunnskapsutvikling som fremtidig deltaker i et profesjonsfellesskap. Jeg vil også komme med forslag til videre forskning.

## 2 Kunnskapsstatus og oppgavens teoretiske rammeverk

I dette kapitlet vil jeg først presentere kunnskapsstatus, før jeg gjennomgår relevant teori som belyser oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Oppgavens utgangspunkt er lærernes relasjonsbygging til elever som viser alvorlige atferdsproblemer, og jeg vektlegger teori som belyser lærerens arbeid med å skape kontakt og legge til rette for positive sosiale relasjoner i møte med elevene. Jeg vil derfor presentere relevant teori knyttet til både relasjoner og atferdsproblemer, og jeg vil ta utgangspunkt i Bronfenbrenners bioøkologiske teori (Imsen, 2020; Aasen et al., 2002) og Sameroffs transaksjonsmodell (Drugli, 2012, 2013) for å forklare utvikling av relasjoner og atferdsproblemer.

### 2.1 Kunnskapsstatus

Berg et al. (2020) estimerer at omtrent 5-10% av barn og unge i Norge har atferdsvansker, inkludert alvorlige atferdsvansker (s. 6). Atferdsproblemer hos barn gir økt risiko for å utvikle problemer senere i livet, som blant annet psykiske helseproblemer, rusmisbruk, utenforskap fra arbeidslivet og kriminalitet (Eng, 2023). Derfor er ikke atferdsproblemer hos barn kun en risiko for barnet selv og de nærmeste, men også en utfordring for samfunnet generelt. Overordnet del av læreplanen påpeker at det kan være avgjørende for elevens utvikling at tiltak settes inn raskest mulig når utfordringer oppdages (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 18), og Drugli (2013) fastslår at tiltak som iverksettes før barnet utvikler problemer kan virke forebyggende (s. 22).

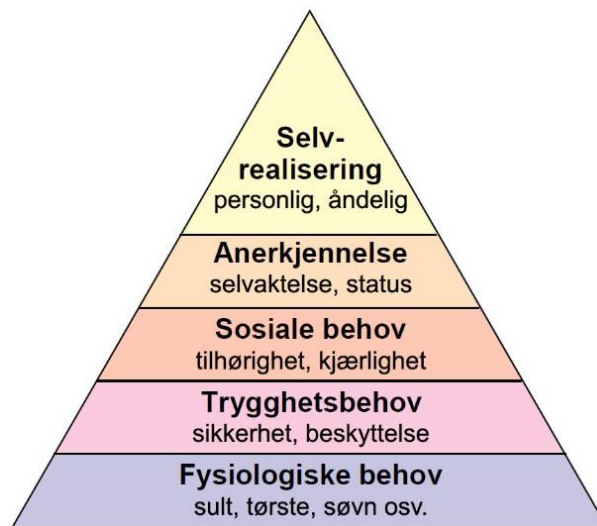
Det viser seg at lærere som arbeider på 1.-10. trinn har over fire ganger så høy risiko for å bli utsatt for vold og trusler sammenlignet med andre yrkesgrupper i samfunnet (Goffeng, 2022). Dette kan være slag, spark, dytting, lugging eller andre fysiske angrep (Mejlbo, 2021a). Marit Himle Pedersen, sentralstyremedlem i Utdanningsforbundet, uttrykker bekymring over at lærernes arbeidsmiljø kan være helseskadelig, og frykter dette kan påvirke rekrutteringen til yrket negativt. Hun etterlyser blant annet mer kompetanse hos lærerne om hva som kan virke triggende og dempende på problematferd, og hva lærerne kan gjøre dersom det oppstår uønskede situasjoner (Mejlbo, 2021b). Samtidig fastslår Statens Arbeidsmiljøinstitutt at hele 28% av ansatte med langvarig fravær mener dette delvis eller helt skyldes helseproblemer som er forårsaket av jobben (Goffeng, 2022).

I overordnet del av læreplanen står det: «Elevenes læring og utvikling skal stå i sentrum for skolens virksomhet. Elevene møter skolen med ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov. Skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 17). Tilpasset opplæring er tilrettelegging fra skolen som skal sikre at samtlige elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen (NOU 2023: 1, s. 31). Tilpasset opplæring er en individuell rett (Opplæringslova, 1998, § 1-3), og statlige rammeverk vektlegger betydningen av at tilpasset opplæring tilrettelegges innenfor et fellesskap gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen (NOU 2023: 1, s. 31). Tilpasset opplæring skal altså tilpasses den enkeltes elevs forutsetninger, og dette gjelder også elever som strever med å tilpasse seg selv og sin atferd til samfunnets forventninger (NOU 2023: 1, s. 31; Opplæringslova, 1998, § 1-3).

«Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16). Skolen skal altså jobbe for å inkludere alle elever i fellesskapet, og et av de mest sentrale elementene for kvaliteten på klassen som sosialt system er samspeillet mellom lærer og elev (Luckner & Pianta, 2011, sitert i Nordahl et al., 2016, s. 13). Det viser seg at elever som har positive relasjoner til læreren både er mer aktive i klassen, men også bedre likt av medelevene, enn elever med en negativ relasjon til læreren (Nordahl et al., 2016, s. 13). Et viktig element i inkluderingen av elever er derfor kvaliteten på lærer-elev-relasjonen.

## 2.2 Relasjoner

Drugli (2017) hevder at positive relasjoner til omsorgspersoner kan sees på som de første grunnsteinene i barns kognitive utvikling (s. 66). Mennesker har et psykologisk behov for å etablere nære relasjoner til andre mennesker (Drugli, 2012, s. 17). Dette blir også fremhevet i Maslows behovspyramide (se figur 1) som inkluderer *sosiale behov* slik som *tilhørighet og kjærlighet* som grunnleggende behov vi mennesker har (Stai, 2022). Trivsel er også en faktor som fremmes ved gode relasjoner. Trivsel utvikler seg ofte i sammenheng med mestring, læring og sosial støtte. Relasjonen mellom lærer og elev, samt vennskap til jevnaldrende er viktige faktorer som fremmer trivsel hos eleven (Folkehelseinstituttet, 2021). Ut fra dette kan relasjoner sees på som en svært viktig faktor for barns læring og trivsel i skolen.



Figur 1: Illustrasjon av Maslows behovspyramide. (Stai, 2022)

### 2.2.1 Lærerens relasjonskompetanse

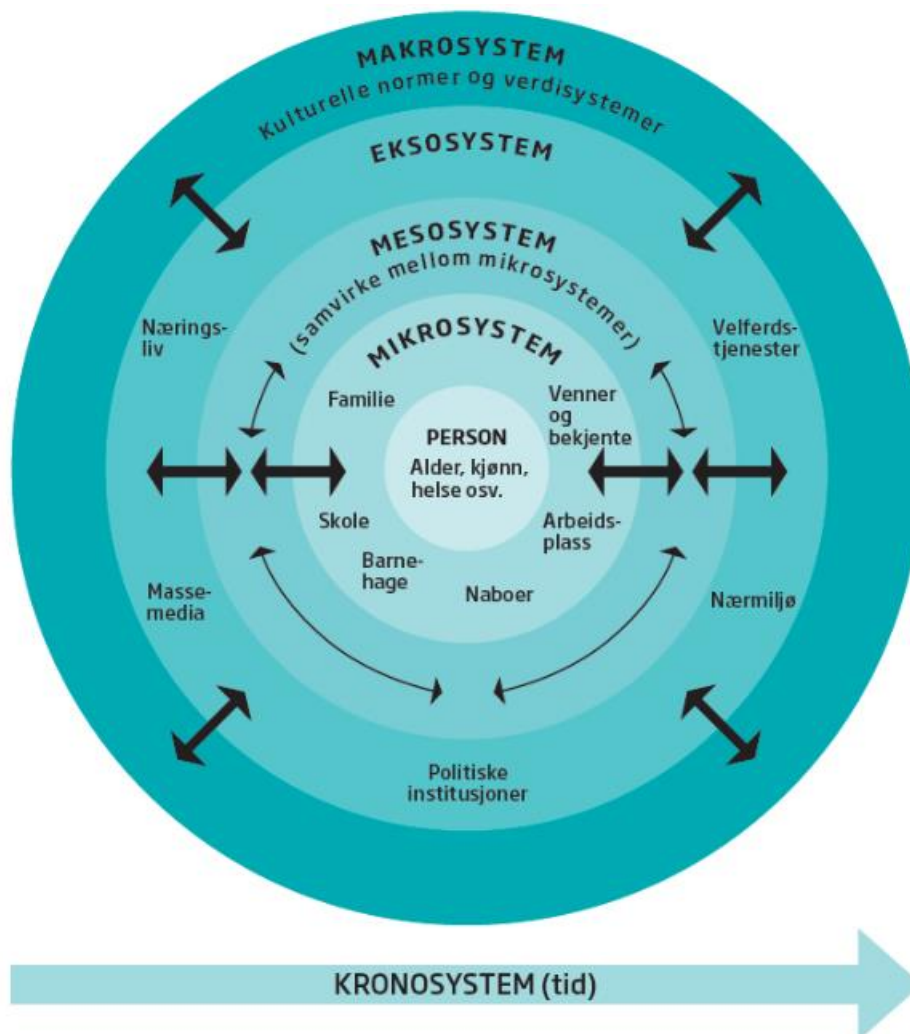
Relasjonskompetanse trekkes i Stortingsmelding 11 frem som en av fire hovedkompetanser alle lærere bør beherske (St.meld. 11 (2008-2009), s. 49). I denne defineres relasjonskompetanse som «... elevaktivering, elevmotivering og evne til å ta hensyn til ulike elevforutsetninger» (St.meld. 11 (2008-2009), s. 48). Alle lærere bør beherske relasjonskompetanse i samspillet med elevene sine, foreldregruppen, kolleger og andre aktører som jobber i og rundt skolens virksomhet (St.meld. 11 (2008-2009), s. 49).

Relasjonskompetanse kan også defineres slik:

Relasjonskompetanse innebærer at læreren gjennom faglig kunnskap og menneskelig innsikt samhandler på måter som utløser og forsterker ressurser hos elevene (Aubert & Bakke, 2018, s. 26).

Aubert og Bakke (2018) mener lærerens relasjonskompetanse er avgjørende for den enkelte elevs personlige utvikling (s. 26). Også Drugli (2012) påpeker at det ikke er tilfredsstillende at læreren har faglig kompetanse dersom *hun* ønsker å være en god lærer, men fremhever at å ha kompetanse rundt relasjonsbygging er avgjørende for å evne å være profesjonell (s. 45). Etableringen av relasjoner skjer mens lærer og elev gjør noe annet (s. 52). Ut fra dette kan vi se at relasjonskompetanse handler om å kunne opprette og vedlikeholde en relasjon, noe som er en vesentlig faktor i lærerens samspill med elevene.

## 2.2.2 Bioøkologisk perspektiv



Figur 2: Illustrasjon av Urie Bronfenbrenners bioøkologiske teori. (Bronfenbrenner, 2005, sitert i Helsedirektoratet, 2015, s. 14).

Bronfenbrenner mener barnets utvikling må sees i en helhetlig sammenheng, hvor både de biologiske forutsetningene, de psykologiske prosessene og de atferdsmessige aktivitetene blir vektlagt (Imsen, 2020, s. 410). Barns tilhørighet er aldri knyttet til kun ett miljø, men til mange ulike, som hjemmet og familien, skolen og skolekameratene, vennene utenom skolen, fritidsaktivitetene, naboene, foreldrenes venner, bydelen, boligområdet, grenden, osv. (Imsen, 2020, s. 411). Urie Bronfenbrenners bioøkologiske teori tar for seg strukturene i de miljøene barnet tilhører og relasjonen mellom disse (se figur 2). Strukturene skildres gjennom fire nivåer: *Mikrosystem*, *mesosystem*, *eksosystem* og *makrosystem* (Aasen et al., 2002, s. 134). Jeg skal nå kort presentere hva de fire nivåene innebærer:



*Mikrosystemet* refererer til de nærmeste miljøene (Aasen et al., 2002, s. 134), altså de miljøene barnet er direkte involvert i (Imsen, 2020, s. 412). Eksempler på miljøer på mikronivå kan være familie, skole, jevnaldrende og nabolag, og komponentene i disse miljøene danner et nettverk av relasjoner barnet er en del av (Imsen, 2020, s. 412). I interaksjon med aktører i disse miljøene dannes relasjoner som enten kan fremme eller hemme barnets utvikling (Aasen et al., 2002, s. 134). En analyse på mikronivå innebærer å kun analysere barnet innenfor ett av miljøene, for eksempel hjemmet eller skolen (Imsen, 2020, s. 412).

*Mesosystemet* refererer til kontakten og prosessen mellom to eller flere mikrosystemer. For eksempel relasjonen mellom skole og hjem, mellom mors hjem og fars hjem dersom foreldrene ikke bor sammen, mellom ulike fritidsarenaer, mellom hjem og fritidsarenaer og lignende. (Aasen et al., 2002, s. 134-135). Barnets nærmiljø utgjør en integrert helhet for barnet og de bærer med seg erfaringer mellom de forskjellige mikrosystemene. Det som skjer i en situasjon, vil virke inn på hva som skjer i en annen situasjon. En analyse på mesonivå innebærer å analysere to eller flere mikrosystemer og relasjonen og påvirkningen mellom disse (Imsen, 2020, s. 412-413). Derfor vil vansker på en arena ofte være en årsak til vansker på en annen arena, og konfliktfylte relasjoner kan ha negativ innvirkning på barnets utvikling. Dette kan komme til uttrykk i form av relasjonelt betingede atferdsproblemer (Aasen et al., 2002, s.135). Både mikrosystemet og mesosystemet kan knyttes til det Sollesnes (2018) refererer til som barnets *primærsosialisering*. Altså sosialiseringen som foregår i barnets nærmeste og tetteste relasjoner (s. 76).

*Eksosystemet* refererer til samfunnskonstellasjoner som har innvirkning på barnet, men som barnet ikke er direkte involvert i (Imsen, 2020, s. 413). For eksempel er dette formelle eller uformelle samfunnsinstitusjoner som opererer i det lokale samfunnet og som direkte eller indirekte påvirker barnets verden (Imsen, 2020, s. 413). Systemet påvirker indirekte barnets læring og utvikling (Aasen et al., 2002, 135).

*Makrosystemet* refererer til samfunnets overbyggende ideologier og organiseringer (Aasen et al., 2002, s. 135). Det kan for eksempel være den økonomiske politikken i samfunnet, fordeling av goder, antall elever per lærer og lignende (Imsen, 2020, s. 413), samt bestemmelser som påvirker utvikling og oppvekst for barn og unge (Aasen et al., 2002, s. 135). Det som skjer på makronivå vil

for alle barn påvirke samspillet på mikronivå (Imsen, 2020, s. 413). Eksosystemet og makrosystemet kan knyttes til det Sollesnes (2018) refererer til som barnets *sekundærsosialisering*. Altså sosialiseringen som foregår utenfor barnets nærmeste og tetteste relasjoner (s. 76-77).

## 2.3 Lærer-elev-relasjonen

Kvaliteten på klassen som sosialt system danner grunnlaget for elevenes sosiale læring og utvikling (Nordahl et al., 2016, s. 13). Positive lærer-elev-relasjoner er en sentral faktor for elevenes læring og hvordan de fungerer sosialt (Hughes & Chen, 2011, sitert i Nordahl et al., 2016, s. 13). Jeg har tidligere vist til at oppgaven avgrenses på grunn av tid og ressurser til å rette fokus mot elevens sosiale læring. Jeg vil nå presentere oppgavens teoretiske rammeverk som bidrag til kunnskap om hva som kjennetegner positive lærer-elev-relasjoner.

### 2.3.1 Hva kjennetegner en positiv lærer-elev-relasjon?

Vi er som mennesker omgitt av relasjonelle forhold, og kvaliteten på disse vil ha stor betydning for vår livskvalitet. Gode relasjoner oppstår ikke av seg selv, men kan være et resultat av god interaksjon. God kontakt er avgjørende når det kommer til utviklingen av selververd, og er derfor også svært viktig i barneoppdragelse og moderne pedagogikk (Linder, 2012, s. 25). En positiv relasjon kjennetegnes av gjensidig tillit, aksept, varme, respekt og menneskelig visdom (Moe, 1999, sitert i Aubert & Bakke, 2018, s. 16). Kinge (2020) mener at tillit, men også trygghet og en visshet om at den andre er til å stole på, er avgjørende for at elevene skal utvikle tillit og kjærlighet til seg selv (s. 53). Også empati blir ansett av flere for å være den viktigste kvaliteten i relasjonskompetanse (s. 70). Drugli (2012) mener at en positiv lærer-elev-relasjon er preget av høy grad av gjensidig nærhet og omsorg, støtte, åpenhet, involvering og respekt. Alle de ovennevnte kvalitetene er viktige i relasjonsbyggingen mellom lærer og elev, og bidrar til læring og generell trivsel for elevene (s. 48).

Barn opplever seg selv gjennom de forutsetningene som blir skapt av dem rundt.

Omsorgspersoners holdninger og væremåte påvirker hvordan barnet ser seg selv (Kinge, 2020, s. 63).

Barn opplever seg selv, lærer om seg selv, utvikler sitt bilde av seg selv i kontakt og samhandling med oss som er rundt (Stern, 1992, 2003; Rye, 2002; Bowlby, 1984, 1988;

Schibbye, 2002, 2009; Schibbye & Løvlie, 2017; Wenneberg, 2011, sitert i Kinge, 2020, s. 63). De speiler seg i våre ansikter, våre blikk, våre reaksjoner og tilbakemeldinger, og deres opplevelse av seg selv påvirkes og dannes i dette speilbildet (Wenneberg, 2011, sitert i Kinge, 2020, s. 63).

En negativ relasjon mellom lærer og elev, med mye negativ oppmerksomhet og lav grad av anerkjennelse, vil derfor kunne bidra til å bekrefte et negativt selvbilde hos eleven.

## 2.3.2 Viktige kvaliteter i lærer-elev-relasjonen

### 2.3.2.1 Ekthet

Det er avgjørende å vise ekthet, eller genuinitet, i mellommenneskelige situasjoner, og spesielt viktig er dette i møte med sårbare og utsatt barn (Kinge, 2020, s. 87). Læreren blir fort gjennomskuet dersom *hun* ikke er ekte, og dette kan ofte føre til feiltolkninger av situasjoner. Vår nonverbale kommunikasjon og vårt kroppsspråk avslører oss, selv om vi har inntrykk av at vi skjuler det godt. Barn vil alltid fange opp signaler på at voksne ikke er ekte og oppriktig i møte med barnet (Kinge, 2020, s. 88). Det er ifølge Kinge (2020) viktig for barns tro på egen verdi og mestring at de har minst en voksen som de opplever bryr seg om dem (s. 91). Å bry seg handler om en holdning, og om vårt genuine ønske om å forstå for å kunne hjelpe. Det handler om hvordan vi *er*, mer enn hva vi *gjør* (s. 27). De voksne må møte barnet med en innstilling som bygger på at alle barn gjør så godt de kan, men at de av og til behøver hjelp for å gjøre endringer som er til det beste for dem selv (s. 91). Eriksen og Lyng (2018) slår fast at å avdekke problemer er nært knyttet til at alle elevene *har en voksen*, altså en voksenperson de føler de kan stole på og snakke med dersom det er behov (s. 43). Kinge (2020) betegner denne voksenpersonen som *den ene*. Den ene er den som ser og forstår barnet, er der for barnet, lytter, gjør det lille ekstra, inviterer til kontakt, viser interesse for hele barnet og som er klar over at barnets handlinger kan være en måte å teste om de voksne er til å stole på. Derfor er det viktig at læreren er bevisst på at *hun* som denne ene har mulighet til å utgjøre en stor forskjell for utsatte og sårbare barn (s. 92).

### 2.3.2.2 Anerkjennelse

Lærer og elev har forskjellige roller i skolen, men begge parter har rett til sin egen opplevelse av det som skjer, og er på den måten likeverdige subjekter i møtet med hverandre. For eleven spiller det

en stor rolle hva læreren tenker og mener om eleven og hvordan *hun* uttrykker dette, samt hvordan læreren møter *hen* i det daglige samspillet. Dette kan knyttes sammen med hvordan eleven opplever seg selv gjennom lærerens holdninger overfor eleven (Drugli, 2012, s. 49). Skaalvik og Skaalvik (2018) skiller på å anerkjenne det en person *gjør* og å anerkjenne en person *i seg selv*. En lærer kan anerkjenne det elevene *gjør*, slik som skoleprestasjoner som innfrir lærerens forventninger, men elevene har ikke bare et behov for at læreren anerkjenner arbeidet de *gjør* på skolen. De har et enda større behov for å kjenne på den betingelsesløse anerkjennelsen som er uavhengig av faglige prestasjoner og handlinger. En slik anerkjennelse er ekstra viktig for barn, og for at de skal føle seg trygge og elsket (s. 104). Også Kinge (2020) presiserer viktigheten av å anerkjenne barna for *den de er* og ikke for *det de gjør* (s. 82). Det handler om å tolerere, respektere og bekrefte den andres opplevelse og uttrykk (s. 83). Dersom læreren oppfatter barnet som vanskelig og utfordrende kan *hun* komme i det Kinge (2020) betegner som en underskuddstilstand i kontakt med barnet. Da kan læreren skifte verdsett og behovet for oppdragelse, grensesetting, sanksjonering, korrigerende og kritikk tar over. Det motsatte av anerkjennelse er kjefting, og er et uttrykk for lærerens avmakt. (s. 83). At læreren viser anerkjennelse og aksept for elevene som individer, gir et godt grunnlag for at det senere kan oppstå positive relasjoner mellom lærer og elev (Haugen, 2017, s. 77).

### 2.3.2.3 Tillit

Drugli (2012) vektlegger gjensidig tillit mellom partene som et sentralt kjennetegn på gode relasjoner (s. 51). Dette er noe som gir rom for at partene kan være forskjellige (s. 52). Gjensidig tillit vil påvirke samspillet mellom mennesker positivt, og kan defineres som: «[...] tiltro til et annet menneskes pålitelighet, der tilliten uttrykker tro på at det andre mennesket er rettferdig og kjærlig» (Linder, 2012, s. 52). Sterke og gode relasjonelle forhold kjennetegnes ofte ved blant annet gjensidig tillit mellom partene, og tillit er avgjørende for kvaliteten på forholdet (Linder, 2012, s. 52). Tillit kan ikke forlanges, det er noe vi får, og det er gjennom våre konkrete samspill at vi *gjør* oss fortjent til eller verdig en annens tillit. For elevene handler det ikke om hvorvidt læreren er snill eller streng, men at de opplever læreren som tilgjengelig, rettferdig og oppriktig interessert i dem som individer (Linder, 2012, s. 52). Drugli (2012) påpeker at lærerens forsøk på å utvise tillit overfor eleven også kan bli møtt med likegyldighet eller avvisning. Dette kan oppleves sårende eller irriterende for læreren, men det er viktig at *hun* viser utholdenhet i sine forsøk. Det er viktig å

kunne ta et skritt tilbake og reflektere over hva som har skjedd og hvorfor (s. 51). Ironi, sarkasme og spydigheter brukt som maktstrategier overfor barn er ifølge Linder (2012) ødeleggende for det relasjonelle forholdet mellom læreren og eleven. Elevene vil ikke ønske å opprettholde et tillitsforhold til noen de opplever krenker dem eller overser dem (s. 52). Det er viktig at læreren er innforstått med at det er *hun*, som den voksne og profesjonelle, som har ansvaret for å legge til rette for at elevene skal få tillit til læreren, gjennom sin måte å møte elevene på (Drugli, 2012, s. 52).

#### 2.3.2.4 Empati

Empati kommer fra det greske ordet *empathia* som betyr *inn*, og *pathos* som betyr *lidelse* eller *følelse*. Empati vil kunne oversettes til *innfølelse*. Samtidig kan begrepet *sympati* oversettes til *medfølelse* (Kinge, 2020, s. 71). Empati blir av mange sett på som det som gjør mennesker menneskelige, og vi er biologisk sett forprogrammerte med empatiske evner. Dette skal sikre tilknytningen mellom mor og barn. Empatiske evner er grunnlaget for å utvikle kvalitative relasjoner (Linder, 2012, s. 29-30). Ifølge Kinge (2020) er empati et begrep som ofte blir oppfattet og forstått forskjellig, og som lett forveksles med begrepet *sympati*. Hun forklarer empati og sympati på denne måten: «I empati «lever vi oss inn i» den andre og forsøker å se verden gjennom den andres øyne. I sympatien lar vi ofte egne følelser styre oss i den videre kontakten med, og i forståelsen av, den andre» (s. 70-71). For å bygge en god relasjon er det viktig at læreren klarer å styre sine følelser. Store følelsesmessige utladninger kan være skremmende for elevene fordi de voksnes kontrolltap kan være angstfremkallende. Det kan være lett for den uprofesjonelle og umodne læreren å vise negative følelser som sinne, skuffelse, avmakt og lignende (Linder, 2012, s. 30). Den autentiske læreren viser ikke alle sine følelser (Laursen, 2004, sitert i Linder, 2012, s. 30)

Å kunne leve seg inn i andres følelser, samt å kunne sette seg inn i og se situasjoner fra andres ståsted er en viktig egenskap når en lærer skal bygge relasjoner til sine elever, men det er ikke bare lærerne som bruker empati til å bygge relasjoner. Empati er også å kunne ta hensyn til andre i praksis, slik som barn må ta hensyn til sine venner. De lytter til hverandres problemer, tar hensyn til hverandres følelser, roser og støtter hverandre og viser at de blir lei seg når andre har det vondt. Empati utgjør selve kjernen i gode og forpliktende vennskap som kjennetegnes av gjensidig forståelse og innlevelse (Ogden, 2001, s. 206).

### 2.3.2.5 Positive holdninger

Felleskapet til jevnaldrende ligger ifølge Nordahl et al. (2005) høyt oppe i barnets verdihierarki (s. 13). Relasjonen mellom elevene kan påvirkes av relasjonen mellom lærer og elevene (Drugli, 2012, s. 86). Spesielt små barn legger ifølge Drugli (2012) nøye merke til hvordan læreren forholder seg til andre elever (s. 86-87). En lærer med en avvisende, negativ og ignorerende holdning overfor enkeltelever kan bidra til at medelever avviser samme elev (Hughes, Cavell & Willson, 2001, sitert i Nordahl et al., 2016, s. 13). At læreren er respektfull og inkluderende overfor elevene vil være et godt utgangspunkt for positivt samspill mellom elevene. Lærerens væremåte overfor elevene vil være en referanse for elevene for hvordan de kan tillate seg å oppføre seg mot hverandre (Nordahl et al., 2016, s. 13).

### 2.3.2.6 Konsekvente lærere

For å danne tillit i relasjonen mellom lærer og elev er det som nevnt viktig at eleven opplever læreren som pålitelig og rettferdig. Straff kan utløse aggresjon og sinne mot den som iverksetter den, spesielt dersom eleven opplever straffen som urettferdig eller for streng i forhold til det *hen* har gjort. Dersom straff iverksettes er det viktig at elevene forstår hva de blir straffet for, og at regler for atferd og konsekvenser for brudd på disse på forhånd er kjente for og aksepterte av elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 41). Sinne er en følelse som kan føre til aggresjon eller vold dersom eleven ikke vet hvordan *hen* skal styre følelsen, og dette kan gjøre små problemer til store og kan ha svært negative konsekvenser både for eleven selv og de rundt. Dette kan igjen være skadelig for elevens relasjonelle forhold (Nordahl et al., 2005, s. 257). På grunn av dette er det viktig at læreren er konsekvent og tydelig når det kommer til forventninger, straff og irrettesettelser, og at disse oppleves rettferdige for elevene.

### 2.3.3 Hvem har ansvaret for lærer-elev-relasjonen?

Forholdet mellom lærer og elev er asymmetrisk, hvor læreren gjennom sin yrkesrolle og sin posisjon som voksen har betydelig mer makt enn eleven. Det er derfor læreren, som den profesjonelle, som har hovedansvaret for å etablere og opprettholde en positiv relasjon til sine elever. I en negativ relasjon må læreren selv tilføre det som mangler av respekt, åpenhet og

likeverd, og det som læreren eventuelt savner fra elevens side for å endre den negative relasjonen (Drugli, 2012, s. 46). Som voksenpersoner og oppdragere er det vårt ansvar å snu den negative relasjonen, og vi kan ikke være avhengige av elevens initiativ til å gjøre denne endringen (Nordahl et al., 2005, s. 211).

#### 2.3.4 Negativ lærer-elev-relasjon som risikofaktor

Ifølge Drugli (2012) er en negativ lærer-elev-relasjon ofte preget av et høyt konfliktnivå eller stor grad av avhengighet (s. 57). Et høyt konfliktnivå i relasjonen kan føre til at både lærer og elev mistrives i den andres selskap, og dermed forsøker å unngå hverandre i stor grad. Det kan også føre til at eleven har høy terskel for å be læreren om hjelp. Dette kan lett bli en ond sirkel fordi nye negative erfaringer vil forsterke et allerede fastlåst negativt bilde av den andre. (s. 57-58). En relasjon som i stor grad er preget av avhengighet vil virke hemmende for elevens relasjon til medelever og andre, fordi eleven vil være mest opptatt av å opprettholde nærhet til læreren (s. 58). Manglende anerkjennelse og positiv bekreftelse fra læreren kan føre til at eleven tar sterk avstand fra læreren og det læreren står for. Siden alle barn søker anerkjennelse og aksept, vil eleven forsøke å finne dette i et annet miljø, for eksempel fra andre elever som også står i konflikt med læreren sin og skolen. Negative lærer-elev-relasjoner viser seg også å være svært stabile, både over tid og på tvers av lærerskifter, noe som vil kunne påvirke relasjoner til andre fremtidige lærere negativt (Drugli, 2012, s. 59). Indikatorer for en negativ relasjon kan være å bli ydmyket, få hånlige kommentarer, få vite at du ikke duger til noe, bli forfulgt, bli truet, bli tatt hardt fatt i, bli oversett/ignorert eller bli skjelt ut (Linder, 2012, s. 36)

Lærerens holdninger overfor elevene er viktige for enkeltelevens syn på seg selv. Læreren må møte elever som viser uønsket atferd med forståelse for at eleven *har det* vanskelig og ikke at eleven *er* vanskelig. Om eleven ser på seg selv som en elev som *er* vanskelig gir dette eleven lite håp om endring. Det kan gi en altomfattende følelse om at «alt er gærent med meg» og en tro på at verden er et bedre sted uten *hen*. Å *ha* det vanskelig handler om å bli sett i sin tilstand, og det gir håp for forandring. Dette kan også fremme tro på egen verdi og egne muligheter (Kinge, 2020, s. 77).

## 2.4 Atferdsproblemer

Det er vanskelig å anslå hvor utbredt alvorlige atferdsproblemer er, fordi det brukes ulike begrepsdefinisjoner, ulike indikasjonskriterier og ulike måleinstrumenter (Sørлие, 2000, s. 69). Ifølge en forskningsbasert kunnskapsstatus av Sørлие (2000) er om lag 1-2% av barn og unge i en høyrisikogruppe for å utvikle alvorlige atferdsproblemer, mens om lag 3-5% har moderat risiko for å utvikle alvorlige atferdsproblemer (s. 83-84). Berg et al. (2020) estimerer at omtrent 5-10% av barn og unge i Norge har atferdsproblemer, inkludert alvorlige atferdsproblemer (s. 6). Jeg vil nå presentere oppgavens teoretiske rammeverk som bidrag til kunnskap om alvorlige atferdsproblemer.

### 2.4.1 Avgrensning av begrepet alvorlige atferdsproblemer

Eksempler på hva jeg velger å inkludere i begrepet *alvorlige atferdsproblemer* er når elever gjentatte ganger mobber, truer eller ofte skremmer andre, slåss, bruker våpen, stjeler, gjør hærverk, lyver, viser fysisk utagerende atferd mot andre, ikke tar hensyn til eller respekterer andres verdi, skulker, stikker av fra skole og/eller hjem og viser fysisk og/eller verbal aggressivitet. Jeg velger å ikke inkludere det jeg ser på som mindre alvorlige atferdsproblemer, slik som uro i klassen, prate uten å rekke opp hånda, ikke innordne seg etter felles klasseregler, ikke vente på tur, samt enkelthendelser av mer alvorlig negativ atferd.

Internaliserte atferdsproblemer, som for eksempel elever som ofte føler seg ensomme, alene, engstelige, deprimerte eller som ikke har noen å være sammen med, inkluderes ifølge Sørлие (2000) ikke i definisjonen av alvorlige atferdsproblemer, selv om konsekvensene av denne typen atferdsproblemer kan være alvorlige for den enkelte elev (s. 41). På grunn av oppgavens omfang har jeg derfor valgt å ikke inkludere denne type atferdsproblemer i begrepet *alvorlige atferdsproblemer*.

### 2.4.2 Hva er atferdsproblemer?

Atferdsproblemer i skolen kan defineres slik:



[...] elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevens læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre (Ogden, 2001, s. 15).

Atferd er komplekst sammensatt, og det er mange faktorer som spiller inn på forholdet. I den vestlige verden har vi ofte en tendens til å tenke at alle problemer har en årsak, og at vi ved å avdekke denne årsaken kan komme til bunns i problemet. Dette fører til at læreren i møte med atferdsproblematikk knytter årsaken til den som utfører handlingen. Det kan medføre en tanke om at det er personen bak atferden som er selve årsaken til problemet, og fokus flyttes fra omgivelsene og over på enkeltpersonen. Dette knyttet til et individperspektiv, fører til en tro på at årsaken til problematferd er å finne hos individet (Nordahl et al., 2005, s. 12).

Bø (2018) mener vår atferd kan forklares ved hjelp av tre modeller: *Egenskaper ved personen*, *relasjonelle forhold* og *systemiske forhold* (s. 20-21). *Egenskaper ved personen* kan være blant annet sykdommer, læringsvansker, diagnoser, fysiske og psykiske funksjonshemminger, arvelige faktorer eller innarbeidede (u)vaner (Bø, 2018, s. 20). *Relasjonelle forhold* kan blant annet være hvordan vi bruker språket og hvordan vi uttrykker oss. Det er stor forskjell på hvordan vi snakker med en voksen og hvordan vi snakker med et barn. Det er viktig å klarer å uttrykke seg på en måte som blir oppfattet og forstått av den tiltenkte mottaker (Bø, 2018, s. 20-21). *Systemiske forhold* handler om hvordan vi tilpasser vår atferd til de personene vi er sammen med, hvordan vi innretter oss etter regler, normer og verdier i den kulturen og i det samfunnet vi beveger oss i og hvordan vi lar oss styre av forventninger, verdier og oppskrifter for de rollene vi står i. Sosialklasse og tidsperiode påvirker også vår atferd. Alle forhold i systemene rundt oss er med på å bestemme vår atferd (Bø, 2018, s. 21). Derfor kan ikke fokus kun rettes mot individet eller individets omgivelser på jakt etter atferdens årsak. Alle faktorene henger sammen og har en felles påvirkning på individets atferd.

Nordahl et al. (2005) viser til systemteori som innebærer en forståelse av individets atferd i lys av kompleksiteten i atferden (s. 12-13). Teorien viser sammenhengen mellom individets atferd og individets omgivelser. Når atferdsproblemer forstås i lys av systemteori, vil dette i praksis innebære at det letes etter faktorer, sammenhenger og mønstre i systemene rundt barnet – og ikke i barnet som individ - som bidrar til å skape og opprettholde problematisk atferd (Nordahl et al., 2005, s. 12-13). Å møte barn med et krav om å endre seg selv og sin atferd vil ikke føre til en reduksjon eller endring av atferden dersom denne opprettholdes av faktorer som finnes i de sosiale systemene

som omgir barnet. Det er ikke tilstrekkelig å kun rette fokuset mot individet, siden teorien tar utgangspunkt i at et problem ikke kan forstås utenfor den sammenhengen det oppstår i (Nordahl et al., 2005, s. 12-13).

### 2.4.3 Hva skiller normal negativ atferd fra alvorlige atferdsproblemer?

Alle barn viser problematisk atferd fra tid til annen, og dette er en helt normal del av menneskers utviklings- og læringsprosess. Denne typen problematisk atferd er typisk situasjonsbetinget, forbigående og ikke av alvorlig karakter. Atferden er som oftest ikke bekymringsverdig og heller ikke noe som utløser store tiltak, men all problematisk atferd kan være et *faresignal* dersom det vedvarer og utvikler seg (Nordahl et al., 2005, s. 31). Kinge (2020) mener atferd og reaksjonsmåter både *kan* og *må* forstås som symptomer på utilfredstilte behov og underliggende vansker (s. 65). Atferden kan sees på som et faresignal dersom den er så omfattende at den går på bekostning av barnets utvikling og vekst og/eller er til betydelig besvær eller plage for andre, og når den manifesterer og utvikler seg over tid kan den betegnes som et atferdsproblem (Nordahl et al., 2005, s. 31-32). Sørli (2000) mener alvorlige atferdsproblemer kjennetegnes ved at barnet viser et stabilt antisosialt og eksternalisert atferdsmønster som i stor grad krenker andres rettigheter og aldersadekvate sosiale normer. En sentral nøkkelfaktor for å skille alvorlige atferdsproblemer fra mindre alvorlige atferdsproblemer er om antisosiale handlinger preger barnets atferdsmønster, og om denne faktoren er stabil over tid (s. 39-40).

Problematisk atferd er et relativt begrep og atferden i seg selv er ikke avvikende (Sørli & Nordahl, 1998, s. 72). Den må sees i forhold til den kontekst den opptrer i, og hva som regnes som normalt og akseptert under disse forholdene (Sørli, 2000, s. 37). Derfor kan det være vanskelig å angi presist hva som betegnes som problematisk atferd siden det ikke finnes et allment akseptert begrep, en felles definisjon, avgrensningskriterier eller en teoretisk modell som kan forklare et konkret skille (Sørli & Nordahl, 1998, s. 73). De internasjonale diagnosesystemene for psykiske diagnoser, ICD-10 og DSM-5 legger til grunn klare og tydelige rammer for diagnosene som inngår i systemene (Nøvik & Lea, 2019). For å stille diagnosen atferdsforstyrrelse, også kalt *conduct disorder* (CD) skal barnet, ifølge DSM-5, ha vist minst 3 av 15 symptomer på alvorlig problematisk atferd de siste 12 månedene, hvor minst én alvorlig handling skal ha funnet sted i løpet av de siste 6 månedene (American Psychiatric Association, 2013, s. 469-470). Symptomene som inngår i DSM-5 deles inn i 4 kategorier: *Aggresjon*

*mot mennesker og dyr, ødeleggelse av eiendom, bedrageri eller tyveri og alvorlige regelbrudd* (American Psychiatric Association, 2013, s. 469-470). Eksempler på symptomer som inngår i disse 4 kategoriene er at barnet ofte mobber, truer eller skremmer andre, tar ofte initiativ til fysisk slåssing, har vært fysisk grusom mot mennesker eller dyr, har med vilje ødelagt andres eiendom, har brutt seg inn i andres hus, bygning eller bil, har tvunget noen til seksuell aktivitet og har rømt hjemmefra over natten minst to ganger mens *hen* bodde hos foreldre eller foresatte, eller en gang og blitt borte i en lengre periode (American Psychiatric Association, 2013, s. 469-470).

#### 2.4.4 Differensiering mellom mer og mindre alvorlige atferdsproblemer

Sørli (2000) definerer *alvorlige atferdsproblemer* slik:

Et barn eller ungdom har alvorlige atferdsproblemer når han/hun over tid viser et antisosialt atferdsmønster som medfører betydelig skade, plage og/eller krenkelse av mennesker og/eller dyr, og når hans/hennes fungerings- og mestringsnivå i hjem og skole samtidig ligger betydelig under det normale gjennomsnitt for barn/unge på samme alder. Alvorlige atferdsproblemer er et relativt, multideterminert og vanskelig modererbart fenomen som både avhenger av individuelle forhold, relasjonelle forhold og kontekstuelle forhold i barnets/ungdommens nære oppvekst- og læringsmiljøer (s. 41).

Alvorlige atferdsproblemer kan betraktes som et vedvarende (stabilt) antisosialt og eksternalisert atferdsmønster som sterkt krenker andres rettigheter og de sosiale normene som finnes i individets aldersgruppe (Sørli, 2000, s. 39). Ifølge Sørli (2000) kan vi differensiere mellom mer og mindre alvorlige atferdsproblemer ved hjelp av tre dimensjoner: *Antisosiale handlinger, stabilitet og funksjonsvansker*. Den mest sentrale faktoren er om antisosiale handlinger er et kjennetegn som stabilt preger barnets atferd. Stabilitet handler her om at barnet viser antisosial atferd over en lengre tidsperiode, måneder og år, og responderer ofte ikke på kortsiktige tiltak som blir satt inn. Den siste faktoren omhandler barnets problematferd, og om denne atferden er av en så alvorlig grad og et slikt omfang at det signifikant påvirker barnets læring og utvikling i skolen og barnets samhandling og relasjoner i en negativ retning (s. 39-40). Ifølge dette må barnets atferd preges av antisosiale handlinger over et lengre tidsrom, hvor denne atferden får store negative konsekvenser for eleven, både for læringsutbyttet og det sosiale for at det skal betegnes som alvorlige atferdsproblemer.

## 2.4.5 Risikofaktorer for utvikling av alvorlige atferdsproblemer

Risikofaktorer er forhold eller hendelser som finner sted før barnet har utviklet atferdsproblemer og som påvist predikerer negativ utvikling av atferd (Nordahl et al., 2005, s. 81). Eksponering for risiko øker sannsynligheten for utvikling av negativ atferd, men er ikke ensbetydende med utvikling av alvorlige atferdsproblemer. Det å være utsatt for mange risikofaktorer er en stor påkjenning for individet, og kan få konsekvenser selv for barn som i utgangspunktet er svært robuste. Å iverksette tiltak før barnet utvikler problemer vil virke forebyggende (Drugli, 2013, s. 22). Sørli (2000) deler risikofaktorer inn i *individuelle, samfunnsmessige og skolerelaterte risikofaktorer* (s. 47-66). Jeg skal kort forklare disse nærmere:

*Individuelle risikofaktorer, samt jevnalderrelaterte risikofaktorer*, inkluderer alle faktorer i barnet selv eller i barnets jevnaldrende omgangskrets som øker risiko for utvikling av negativ atferd. Diagnoser som ADHD og ODD, lav sosial kompetanse, antisosiale venner, jevnalderavvisning, følelsesmessige problemer, dårlig selvoppfatning, kognitiv funksjon, biologiske og nevrologiske faktorer og kjønnsfaktorer regnes for å være noen av de vanlige individuelle risikofaktorene for utvikling av alvorlige atferdsvansker (Sørli, 2000, s. 52-62). Diagnosene ADHD og ODD kan føre til at barnet har vansker med å bruke kognitive strategier for å regulere atferden og lav sosial kompetanse kan føre til problemer i konfliktløsning (Sørli, 2000, s. 52-53).

*Samfunnsmessige faktorer* inkluderer de faktorene i miljøet og samfunnet som omgir elevene. Her velger jeg å også inkludere *familiære risikofaktorer* siden familien er et av de miljøene barnet oppholder seg mye i. Sosioøkonomiske forhold i lokalmiljøet, tilgang til skytevåpen, medieeksponering, *den moderne barndom* som preges av institusjonalisme og større likeverdighet mellom barn og voksne, mangelfulle foreldreferdigheter, tilknytningsproblemer, konflikter i hjemmet og foreldres holdninger til kriminalitet, stoffmisbruk og vold kan regnes som risikofaktorer i barnets miljø (Sørli, 2000, s. 62-66).

*Skolerelaterte faktorer* inkluderer de faktorer som utgjør en risiko i skolesammenheng. Et antisosialt atferdsmønster som spesielt kommer til uttrykk i skolesammenheng, uvanlig høy forekomst av mindre alvorlig problematferd, dårlige relasjoner og klassemiljø, lav skolefaglig kompetanse, skolebytter og overganger, strukturelle faktorer og grupperinger etter skolefaglig ferdighetsnivå er

faktorer i skolesammenheng som øker risikoen for utvikling av negativ atferd (Sørli, 2000, s. 47-52).

#### 2.4.6 Positiv lærer-elev-relasjon som beskyttelsesfaktor

Å være utsatt for mange risikofaktorer er som nevnt tidligere en stor påkjenning for barnet. Barn har et stort behov for noe som fremmer *resiliens* (motstandsdyktighet), og som kan forstyrre risikofaktorenes negative effekt på utviklingen av atferd (Drugli, 2013, s. 32-33). «Resiliens betyr evnen til å komme tilbake til utgangspunktet etter å ha vært «strukket eller bøyd»» (Sosial- og helsedirektoratet, 2007, s. 19). Akkurat som med risikofaktorene, finner vi beskyttelsesfaktorene både i individet selv og i individets miljø, og ofte kan dette være motsetningen til risikofaktorene. Resiliens er en dynamisk prosess i barnet som påvirker dets tåleevne og robusthet. Å hjelpe og å støtte barnet i å takle motgang og utfordringer er viktig for gradvis å øke barnets evne til å takle vanskeligheter (Drugli, 2013, s. 32-33). Lærerens støtte og hjelp i skolesammenheng er derfor viktig for å hjelpe barnet med å bygge resiliens, og for å dempe effekten av negativ påvirkning. Beskyttelsesfaktorer hos barn kan være medfødt robusthet, gode sosiale ferdigheter, lett temperament, god kognitiv kapasitet, følelse av egenverd, selvstendighet, engasjerte foreldre, konsistens i oppdragelse og et støttende sosialt nettverk (Sosial- og helsedirektoratet, 2007, s. 19).

En viktig beskyttelsesfaktor for barn er å knytte nære relasjoner til minst én voksen utenfor familien. I skolesammenheng er det ofte naturlig at dette vil være kontaktlærer, timelærer eller andre voksne eleven omgås mye med. En nær og positiv relasjon mellom lærer og elev kan være en viktig faktor for å forebygge problematferd, fordi en god relasjon inviterer til samspill og oppdragelse. Lærere som har positive relasjoner til sine elever vil oppleve mindre atferdsproblemer enn lærere som har en negativ relasjon til sine elever (Nordahl et al., 2005, s. 210). En positiv lærer-elev-relasjon vil ifølge Drugli (2012) kunne forebygge både lærevansker og sosiale vansker hos eleven. En relasjon preget av tillit vil gjøre det lettere for eleven å be om hjelp eller å fortelle læreren om eventuelle vanskeligheter. Det vil også gjøre det enklere for læreren å legge til rette for interaksjoner som fremmer elevens utvikling. Om eleven har vansker i omsorgssituasjonen hjemme, kan det å ha en god relasjon til læreren hjelpe eleven med å fungere i skolehverdagen og få eleven til å føle seg verdsatt. For elever som er påvirket av mange risikofaktorer vil det å lykkes i

skolesammenheng ofte være viktig og kan hjelpe elevene med en positiv utvikling ut i voksenlivet (s. 77-78).

#### 2.4.7 Sosial kompetanse

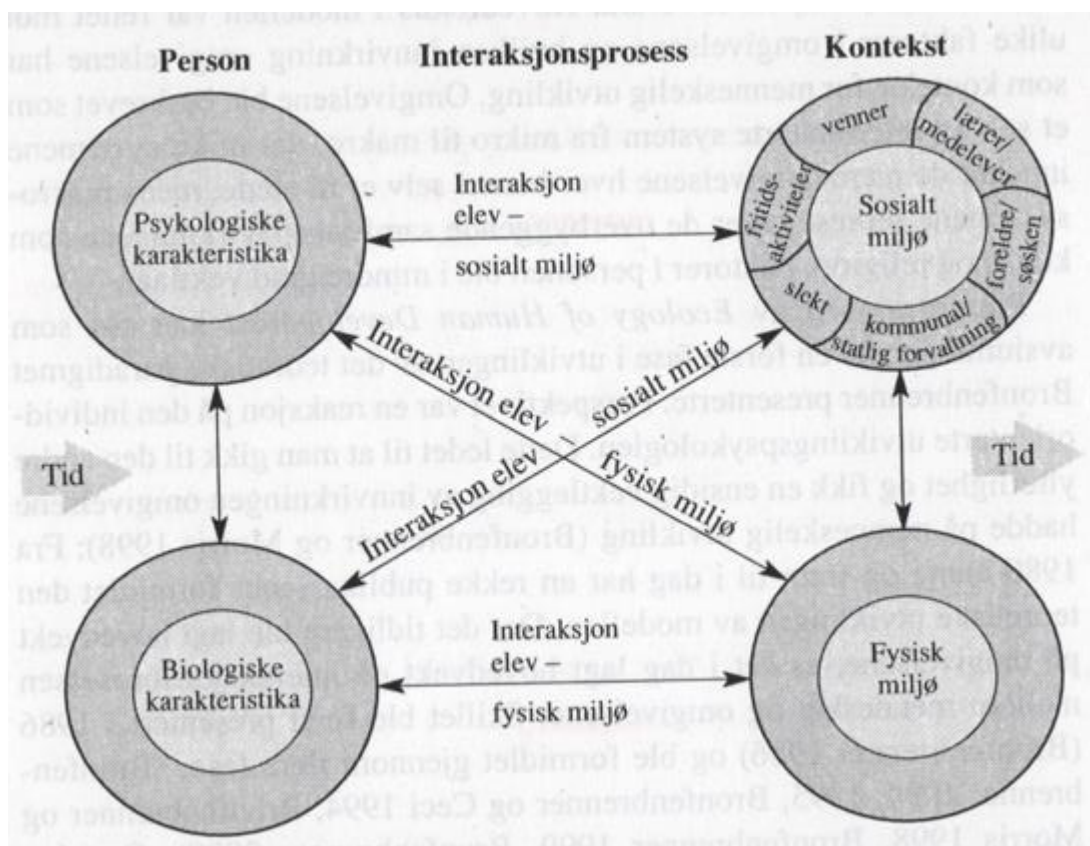
I overordnet del av læreplanen står det som nevnt at «Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16). For at skolen skal utvikle inkluderende fellesskap, er det avgjørende at de som danner dette mestrer de sosiale situasjonene som oppstår ut fra fellesskapets normer og regler. Elevene må ha en viss sosial kompetanse for å kunne samarbeide om dette. Elevens sosiale kompetanse handler om i hvor stor grad barnet på en tilfredsstillende måte mestrer de sosiale situasjonene det møter i kulturen det tilhører. Tilfredsstillende sosial kompetanse er en forutsetning for å kunne utvikle gode sosiale relasjoner (Haugen, 2017, s. 79-80). Utviklingen av sosial kompetanse starter tidlig, allerede i barnehagen (eller hjemmet), hvor barna lærer å ta hensyn til, og å samhandle med hverandre. Når barnet begynner på skolen, starter utviklingen av evnen til å se situasjoner eller forhold fra andres perspektiv (Haugen, 2017, s. 80-81). Ifølge Nordahl (2000) defineres sosial kompetanse ut fra i hvor stor grad barnet har kunnskap, ferdigheter og holdninger som hjelper dem å mestre sosiale situasjoner. Det er en forutsetning for verdsetting, vennskap og sosial integrering, samt en viktig evne for å takle stress og problemer. Lav sosial kompetanse er en risikofaktor for utvikling av problematferd (s. 248). Dårlige samarbeidsferdigheter og mangelfull selvkontroll blir knyttet til forekomsten av atferdsproblemer (Nordahl et al., 2005, s. 88), mens noen med gode sosiale ferdigheter kan bruke disse på en strategisk og manipulerende måte for å oppnå egen vinning (Sørli, 2000, s. 54). Barn med god sosial utvikling vil fungere godt i samspillet med andre, og dette er en svært viktig faktor for barns funksjon og utvikling (Drugli, 2013, s. 121). Et barn med manglende sosial kompetanse vil ikke mestre det sosiale samspillet ut fra aksepterte normer og regler i den kulturen barnet befinner seg i.

#### 2.4.8 Utvikling av atferd og transaksjonsmodellen

Sameroff setter barnet, med sine medfødte egenskaper, som en sentral aktør i egen utvikling, fordi barnet selv aktivt organiserer sine erfaringer. Transaksjonsmodellen som er utviklet av Sameroff beskriver hvordan kjennetegn ved barnet selv og faktorer i barnets miljø er i et gjensidig samspill,

og hvordan dette samspillet over tid påvirker dets utvikling (Drugli, 2012, s. 17). Kjennetegn ved barnet selv henviser til dets medfødte egenskaper, og derfor er det et kontinuerlig vekselspill mellom arv og miljø som utvikler atferd (Drugli, 2013, s. 17). Temperament og kognitivt nivå blir av Drugli (2013) fremhevet som spesielt sterke genetisk betingede kjennetegn hos barnet. Hvor stor påvirkningskraft genetisk betingede kjennetegn får for utviklingen avhenger av hvordan disse påvirkes av kjennetegn i barnets miljø. Derfor vil gener i noen grad kunne aktiveres eller deaktiveres ut fra hvilke miljøpåvirkninger barnet utsettes for. For eksempel vil de som er genetisk utsatt for å utvikle alvorlige atferdsproblemer ikke nødvendigvis utvikle atferdsproblemer dersom miljøet rundt er optimalt for positiv utvikling. Dette innebærer også at barnet er omringet av nok beskyttelsesfaktorer som kan forstyrre den negative påvirkningen av risikofaktorene (s. 18). På samme måte vil de som i utgangspunktet er svært robuste genetisk sett, kunne bli sårbare dersom de møter store belastninger i miljøet over tid uten nok beskyttelsesfaktorer rundt seg (Drugli, 2012, s. 19). Transaksjonsmodellen bygger i stor grad på en forståelse av risiko- og beskyttelsesfaktorer i og rundt barnet (Drugli, 2012, s. 18). Transaksjonene som skjer på et tidspunkt avgjør hvilke transaksjoner som vil bli mulige på et senere tidspunkt. Både barn og miljø vil gjensidig påvirke hverandre, og derfor er det viktig at transaksjonene er positive slik at barnets egenskaper og relasjoner ikke utvikler seg i en negativ retning (Drugli, 2013, s. 19).

## 2.5 Et bioøkologisk perspektiv på utvikling av alvorlige atferdsproblemer



Figur 3: Illustrasjon av Urie Bronfenbrenners bioøkologiske modell. (Aasen et al., 2002, s. 130)

Bronfenbrenners bioøkologiske modell bygger på fire ulike pilarer som gir en ramme for å forstå atferd hos enkeltelever, og forutsetninger for sosial læring: *person*, *prosess*, *kontekst* og *tid* (Aasen et al., 2002, s. 129-130) (se figur 3). De fire pilarene og prosessene mellom dem er grunnleggende, og sentralt i modellen står *proximale prosesser*. Dette er de vedvarende interaksjonsprosessene mellom individet og dets omgivelser (Aasen et al., 2002, s. 130). All læring og utvikling skjer i interaksjon med andre mennesker eller med omgivelsene, men oppdragelse og sosial læring kan ifølge Aasen et al. (2002) ikke foregå i skippertak Den er avhengig av en regelmessig aktivitet over tid, som er preget av stigende vanskelighetsgrad (s. 130). Den bioøkologiske modellen stilles i en kritisk posisjon til utviklingspsykologien som kun ser på barnet som et individ, uten å vie oppmerksomhet til miljøet og det sosiale samspillet barnet er en del av (Imsen, 2020, s. 409-410). Utvikling av atferdsproblemer kan sees fra to perspektiv, enten med utgangspunkt i biologiske karakteristika hos barnet eller at barnet oppholder seg i systemer som bidrar til at barnet utvikler atferdsproblemer (Aasen et al., 2002, s. 132). Ifølge Nordahl et al. (2005) er barnets tilknytning til antisosiale jevnaldrende blant de sterkeste og mest stabile forutsetningene for utvikling av



atferdsproblemer blant barn og unge. Derfor kan dette sees på som en av de risikofaktorene med størst innvirkning på barns utvikling av negativ atferd (s. 263). Sentrale utviklingshemmede karakteristika hos individet kan være disposisjoner som gir vanskeligheter med å kontrollere emosjoner og atferd. Eksempler på dette kan være impulsivitet, manglende aggresjonskontroll eller utøvelse av vold og ulike typer oppmerksomhetssvikt (Aasen et al., 2002, s. 132). Også barnets ressurskarakteristika kan være med på å hemme barnets utvikling. Dette viser til ressurser som påvirker barnets forutsetninger for å kunne delta effektivt i proksimale prosesser. Barnets evner, kunnskap, ferdigheter og erfaringer utvikles gradvis og åpner for flere arenaer proksimale prosesser kan skje på (Aasen et al., 2002, s. 133). Utviklingen har to mulige hovedretninger, den kan enten føre til kompetanse og utvikling eller til dysfunksjon. Dette avgjøres av kvaliteten på de proksimale prosessene mellom de fire grunnleggende pilarene i modellen (Aasen et al., 2002, s. 136).

### 3 Metode

Jeg skal nå gjøre rede for oppgavens forskningsdesign og metode. All forskning behøver en overordnet metodisk plan for hvordan forskningen skal foregå (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 21). Et forskningsdesign innebærer en rekke valg knyttet til det som skal forskes på, hvordan forskningen skal foregå og hvordan forskningen skal formidles (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 22). Et grunnleggende utgangspunkt er at det valgte forskningsdesignet skal bidra til å belyse og besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene på en best mulig måte (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 61). Oppgavens forskningsdesign bestemmes derfor ut fra hva som skal undersøkes.

Problemstillingen for forskningsprosjektet er:

*Hvordan kan lærere arbeide med å bygge positive sosiale relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer på 1.-7. trinn?*

Forskningsspørsmålene utgjør en støtte og mulighet for å belyse og svare på oppgavens problemstilling:

*Forskningsspørsmål 1: Hva er alvorlige atferdsproblemer?*

*Forskningsspørsmål 2: Hva kjennetegner en positiv lærer-elev-relasjon, og hvordan kan læreren legge til rette for å utvikle positive relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer?*

*Forskningsspørsmål 3: Hva kjennetegner en negativ lærer-elev-relasjon, og hvordan kan læreren arbeide for å snu en slik relasjon?*

#### 3.1 Kvalitativt forskningsdesign

Et kvalitativt forskningsdesign tar utgangspunkt i ulike metoder som brukes for å identifisere og beskrive kvaliteter i sosiale fenomener. Formålet er å oppnå forståelse av et fenomen, en hendelse eller en case (Nyeng, 2012, s. 71). Det finnes mange kilder for datainnsamling. For å sikre mest mulig pålitelige analyser og for å styrke konklusjoner og funn bør data samles fra flere uavhengige kilder, fordi disse vil ha ulike styrker og svakheter (DSB, 2018, s. 18).

Formålet med studien var å innhente data for å undersøke kvaliteter i et sosialt fenomen.

Problemstillingen omhandler læreres relasjonsbygging til elever som viser alvorlige atferdsproblemer. Jeg var avhengig av kontakt med de jeg skulle forske på og valget falt av den

grunn på et kvalitativt forskningsdesign, siden dette er forbundet med nærhet til forskningsfeltet (Tjora, 2021, s. 27). Designet har til hensikt å fortelle oss noe om hvordan virkeligheten oppfattes og hvordan det er å være menneske i bestemte sammenhenger (Nyeng, 2012, s. 72). Noen kjennetegn på et kvalitativt forskningsdesign er vektlegging av forståelse fremfor forklaringer, nærhet til forskningsfeltet og en åpen interaksjon, data i form av tekst og en *induktiv* (eksplorerende og empiridrevet) fremgangsmåte. Det er også et fokus på informantenes opplevelser og meninger (Tjora, 2021, s. 27). Ved å benytte kvalitative metoder for innsamling av data, arbeidet jeg med rikholdige muntlige og skriftlige kilder som ga tolkninger i form av ord (Nyeng, 2012, s. 71). Kvalitative metoder kan ifølge DSB (2018) defineres som: «Samle inn og bearbeide informasjon for å få frem intensjoner og mønstre i det som studeres, med sikte på å få en dypere forståelse» (s. 18). Eksempler på kvalitative metoder kan blant annet være dokumentanalyser, intervjuer og observasjoner (s. 18).

Oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål har til hensikt å undersøke informantenes opplevelse rundt det å arbeide med relasjonsbygging til elever med alvorlige atferdsproblemer. Et kvalitativt forskningsdesign vil bidra til å belyse dette ut fra informantenes perspektiv.

## 3.2 Intervju som metode

Intervju som metode er særlig velegnet for å stifte kjennskap til hvordan informantene opplever og forstår seg selv og sine omgivelser (Thagaard, 2018, s. 53). Det er den mest anvendte metoden innenfor kvalitativ forskning (Thagaard, 2018, s. 89). Siden problemstilling og forskningsspørsmål i prosjektet tar utgangspunkt i læreres opplevelse av relasjonsbygging til elever med alvorlige atferdsproblemer, er metoden intervju seg godt til å undersøke disse sosiale fenomenene i dybden.

### 3.2.1 Det kvalitative forskningsintervju

Ordet intervju kommer fra det franske ordet *entrevue*, som betyr *inter view*, og kan forklares med at de som deltar i intervjuet kommer frem til felles (*inter*) meninger (*view*) (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). Jeg valgte å benytte meg av dybdeintervju da dybdeintervjuets mål i hovedsak er å

skape en relativt fri samtale rundt temaer bestemt av forskeren på forhånd (Tjora, 2021, s. 127). Spørsmålene er åpne, noe som gir informanten mulighet til å gå i dybden og til å reflektere over egne handlinger og erfaringer knyttet til et tema eller et fenomen (Tjora, 2021, s. 127-128). Dybdeintervjuet lot meg gå dypere enn en spontan meningsutveksling i hverdagen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22), og egnet seg derfor godt til å studere informantenes meninger, holdninger og erfaringer (Tjora, 2021, s. 128).

Det var flere grunner til at jeg valgte et semistrukturert forskningsintervju som metode. Et semistrukturert forskningsintervju er hverken en åpen samtale eller en lukket spørreundersøkelse, men et intervju med en blanding av åpne og lukkede spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Intervjuet har som målsetting å forstå fenomenet ut fra deltakerens perspektiv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Intervjuet er nært knyttet til en samtale i dagliglivet, men har som profesjonelt intervju et formål, noe som dermed krevde en særegen tilnærming og teknikk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Jeg klargjorde på forhånd temaer og forslag til spørsmål, men var ikke videre opptatt av å presentere disse temaene i en bestemt rekkefølge under intervjuet. Intervjuets struktur fulgte samtaleens naturlige utvikling, og spørsmål og temaer ble presentert underveis der det var naturlig. Jeg var også åpen for at informantene kunne komme med synspunkter, temaer og meninger jeg som forsker ikke hadde tenkt på (Postholm & Jacobsen, 2018, 121). Siden det under intervjuet foregikk en kontinuerlig analyse av det innsamlede datamaterialet, bidro dette til at jeg hadde muligheten til å stille utdypende og oppklarende spørsmål underveis. Dette gjorde at jeg kunne få en dypere forståelse av tanker og handlinger som ble tatt opp under intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121).

### 3.2.2 Dybdeintervjuets struktur

Et dybdeintervju kan struktureres på mange måter, men i grove trekk går det gjennom tre faser: *oppvarming*, *refleksjon* og *avrunding*. De forskjellige fasene av intervjuet har ulike formål og stiller ulike krav til informanten (Tjora, 2021, s. 159). Jeg skal nå kort forklare hva de tre delene innebærer og hvordan jeg brukte disse i intervjusituasjonen:

*Oppvarmingsspørsmålene* besto av enkle konkrete spørsmål som i lav grad krevde refleksjon hos informanten. Jeg brukte denne delen av intervjuet til å avklare informantenes erfaring og bakgrunn

for å forsikre meg om at de innfridde de kriterier jeg etterstrebet hos informantene. Jeg brukte også disse spørsmålene til å skape en trygghet hos informantene om at de behersket situasjonen (Tjora, 2021, s. 159-160).

*Refleksjonsspørsmålene* utgjorde selve kjernen i intervjuet, og ga informantene muligheten til å gå i dybden av de ulike temaene (Tjora, 2021, s. 160). Disse spørsmålene stilte høye krav til refleksjon hos informantene, og det var ulikt hvor mange spørsmål de behøvde for å komme gjennom alle temaene i intervjuet. Noen behøvde bare et spørsmål for å snakke seg gjennom flere av temaene. Da kunne jeg utelate noen spørsmål dersom jeg allerede følte jeg hadde fått tilstrekkelig data rundt temaet. Andre svarte kun på det spørsmålet som ble stilt, og jeg kunne gå gjennom intervjuguiden spørsmål for spørsmål (Tjora, 2021, s. 160). Jeg laget oppfølgingsspørsmål og stikkord i forkant av intervjuet for å sikre at jeg fikk dekket hvert spørsmål tilstrekkelig (Tjora, 2021, s. 160). Disse ble det lite behov for da informantene stort sett snakket mye rundt hvert spørsmål.

*Avrundingspørsmålene* var ment for å lede oppmerksomheten bort fra det høye refleksjonsnivået i forrige del av intervjuet, og skulle bidra til å normalisere situasjonen mellom meg som forsker og informantene (Tjora, 2021, s. 160). I denne delen av intervjuet fikk informantene mulighet til å ta opp temaer jeg ikke hadde inkludert i intervjuet. Jeg tok også opp info jeg tenkte var nyttig om hvordan forskningsprosjektet gikk videre, hva som skjedde med dataene fra intervjuet og hvordan informantene kunne få tilbakemeldinger. Jeg brukte denne delen av intervjuet til å takke informantene for deltakelsen (Tjora, 2021, s. 160-161). Det var viktig for meg at avslutningsstemningen mellom meg og informantene var god, siden dette gjorde det mulig å ta eventuelle oppfølgings- eller oppklaringspørsmål over telefon ved et senere tidspunkt, dersom det ble nødvendig (Ryen, 2001, i Tjora, 2021, s. 161). Alle deltakerne var positive til å stille opp for å svare på spørsmål etter endt intervju dersom det skulle være behov for det, for eksempel dersom jeg følte noe var uklart å måtte oppklares eller utdypes.

Intervjuguiden jeg brukte i intervjuet, bygget jeg på denne modellen. Spørsmålene i intervjuguiden utarbeidet jeg på forhånd for å dekke de temaene problemstillingen og forskningsspørsmålene i prosjektet rammer inn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122). Det semistrukturerte intervjuet hadde likevel så åpne rammer at jeg hadde muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål underveis eller etter intervjuet for å øke min forståelse av de fenomenene det ble snakket om. Disse bidro til å oppnå

dybde, detaljrikdom og mer nyanserte svar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122). Intervjuguiden ligger som vedlegg nummer 1.

### 3.2.3 Lydopptak under intervju

Jeg brukte lydopptak under intervjuene for å forsikre meg om at jeg fikk med meg alt som ble sagt. Da kunne jeg i intervjusituasjonen konsentrere meg om informanten, for å sikre god kommunikasjon og flyt, samt be om utdypninger og konkretiseringer der det var behov for det (Tjora, 2021, s. 180). Detaljerte lydopptak og transkripsjoner av disse var vesentlige for å utføre en skikkelig analyse av datamaterialet i etterkant (Tjora, 2021, s. 181). Jeg opplevde lydopptak som svært nyttig i intervjusituasjonen, da dette fritok meg fra ansvaret for å skrive gode notater under intervjuet, samtidig som opptaket sikret en presis og riktig datainnsamling. Dette gjorde at jeg kunne konsentrere meg fullt og helt om hvordan intervjuet utviklet seg, slik at jeg hadde best mulig forutsetning for å ivareta god kommunikasjon mellom meg som forsker og informantene. Jeg kunne også stille oppfølgings spørsmål for å utdype det som ble sagt.

En begrensing ved å bruke lydopptak under intervju er at informanter kan begrense seg når de vet at det de sier blir tatt opp, mens de kan ytre andre meninger når lydopptakeren er skrudd av (Tjora, 2021, s. 182). I mitt forskningsprosjekt forsøkte jeg så godt det lot seg gjøre å skape trygghet gjennom å forklare i forkant av intervju hvorfor lydopptak ble brukt, hvem som skulle ha tilgang til dette og hvordan materialet ble ivaretatt i etterkant. Jeg forsøkte også å gjøre minst mulig ut av lydopptakeren og prøvde å naturlig inkludere dette i intervjusituasjonen, da dette kunne hjelpe informanten å slappe av (Tjora, 2021, s. 180-181). Alle informanter var i forkant informert om at det ville bli gjort lydopptak av intervjuet, slik at de kunne forberede seg på dette. Lydopptakeren ble også testet før intervjuene, for å i størst grad unngå at jeg måtte bruke mye tid på dette og dermed sette stort fokus på opptakeren i starten av intervjuet. For å legge til rette for en avslappet stemning, fikk informantene selv velge hvor de ønsket å gjennomføre intervjuet. Jeg så på det som viktig for datainnsamlingens kvalitet at informanten følte seg trygg og komfortabel (Tjora, 2021, s. 135). Selv om informantene fikk velge hvor de ønsket å gjennomføre intervjuet var det viktig at stedet som ble valgt ikke var et sted hvor støy og forstyrrelser kunne gjøre kvaliteten på selve lydopptaket dårlig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206; Tjora, 2021, s. 136).

### 3.3 Studiens utvalg

I rekrutteringen av informanter til oppgaven gjorde jeg et strategisk utvalg, altså informanter fra en ensartet gruppe som representerte det jeg ønsket å undersøke (Patton, 1990, sitert i Johannessen et al., 2016, s. 117). Problemstillingen gjorde det mulig å identifisere både hva informantene skulle representere før rekrutteringen og hvilke type data jeg var avhengig av. Jeg var avhengig av fylldige beskrivelser av fenomenet jeg undersøkte, nemlig lærerens relasjonsbygging til elever med alvorlige atferdsproblemer. Det var derfor avgjørende at informantene var lærere med erfaring rundt tema. Utvalget er derfor utelukkende gjort blant utdannede lærere som jeg visste hadde erfaring med å arbeide med barn med alvorlige atferdsproblemer (Patton, 1990; Miles & Huberman, 1994, sitert i Johannessen et al., 2016, s. 116-117). For å ha mulighet til å gå i dybden av alle intervjuene består studiens utvalg av fire informanter. Rekrutteringen av utvalget blir forklart i kapittel 3.6.2.

### 3.4 Hermeneutikk

Hermeneutikk vektlegger å fortolke noens handlinger gjennom et fokus på å utforske et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende. En hermeneutisk tilnærming til et fenomen legger til grunn at det ikke finnes en endelig sannhet. Altså kan fenomenet tolkes på flere nivåer (Thagaard, 2018, s. 37). Relasjonsbyggingen mellom lærer og elev kan oppleves ulikt for læreren og eleven, samt for oss som står på utsiden. Når situasjoner observeres utenfra kan det være lett å feiltolke det som skjer og dermed trekke konklusjoner ut fra egne erfaringer og synspunkter. Disse konklusjonene behøver ikke stemme overens med de involvertes oppfatning av situasjonen. Jeg valgte en hermeneutisk tilnærming fordi jeg ønsket å tolke fenomener ut fra lærernes ståsted og deres opplevelse.

En hermeneutisk tilnærming legger et godt grunnlag for en *tykk* beskrivelse under intervjuene. En slik beskrivelse går lengre enn å bare gjengi hva som blir observert, men gir en så grundig beskrivelse av en handling at utenforstående skjønner både intensjonen med handlingen, hvilke fortolkninger de involverte gir og hvilken fortolkning forskeren har (Thagaard, 2018, s. 37). Når jeg skulle tolke dataene, og trekke konklusjoner ut fra disse, ønsket jeg å gjøre det nært knyttet opp til

informantenes tanker og meninger. Gjennom en hermeneutisk tilnærming og en tykk beskrivelse følte jeg at jeg kunne gjøre tolkninger nært knyttet til informantenes opplevelse av fenomenet.

### 3.5 Forskningens troverdighet

*Validitet* og *reliabilitet* er to sentrale begreper som knyttes til forskningsprosjektets troverdighet og dermed også forskningens kvalitet. Jeg skal nå gjøre rede for hva begrepene innebærer, samt hvordan jeg har forsøkt å sikre dette i prosjektet.

#### 3.5.1 Validitet

*Validitet* er et begrep som kan knyttes til forskningens gyldighet. Det vil si hvilke konklusjoner jeg som forsker egentlig har dekning for å trekke ut fra de data som er samlet inn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Validitet handler om gyldigheten i resultatene jeg fikk og hvordan jeg tolket disse. Det er også viktig å være kritisk til hva jeg baserer tolkningene mine på og hvordan jeg posisjonerer meg i det miljøet jeg studerer. Om jeg som forsker står i en posisjon som utenforstående eller om jeg har tilknytning til feltet jeg studerer, vil være sentrale spørsmål for hvilken forståelse jeg utvikler (Thagaard, 2018, s. 181).

Jeg har jobbet som lærer uten utdanning tidligere og jeg har gjennom denne erfaringen tilknytning til forskningsfeltet. Dette gir både styrker og svakheter (Thagaard, 2018, s. 190). Når jeg har en tilknytning til feltet som blir studert vil dette være grunnlaget for å danne en forståelse *innenfra*. Dette kunne gjøre det enklere å utvikle en forståelse som samsvarer med virkeligheten fordi mine erfaringer gir grunnlag for gjenkjennelse. Jeg tolket altså de fenomener som studeres både i relasjon til ny kunnskap og i lys av egne erfaringer. En svakhet ved at jeg har tilknytning til forskningsfeltet er at jeg enklere kunne overse det som ikke samsvarte med egne erfaringer, og at jeg ble mindre åpen for nyanser i det jeg studerte (s. 190). Jeg har ikke mye erfaringer med å jobbe med barn med alvorlige atferdsproblemer, men dette kan likevel påvirke validiteten i prosjektet, da validitet handler om å gi leseren innblikk i hvordan min tilknytning til forskningsfeltet kan ha påvirket mine tolkninger av resultatene.



For å sikre god validitet i prosjektet, har jeg forsøkt å tydelig gjøre rede for hvordan jeg har arbeidet med studien, hva jeg har gjort og hvorfor jeg har tatt de valgene jeg har tatt. Det er mange faktorer som kan påvirke min tolkning av innsamlet data. Disse er blant annet tilknytning til forskningsfeltet, egne erfaringer og eventuelle uenigheter, hvordan jeg ubevisst kunne styre intervjuet i retning av hva jeg synes er riktig, og hvordan jeg kunne overse detaljer eller viktig informasjon som ikke stemte med egne erfaringer på området. Validitet baseres også på om tolkninger fra ulike studier kan bekrefte hverandre (Thagaard, 2018, s. 181) og jeg har derfor sammenlignet mine funn og konklusjoner med annen tidligere forskning innen samme felt for å finne eventuelle likheter og ulikheter.

### 3.5.2 Reliabilitet

*Reliabilitet* er et begrep som kan knyttes til forskningens pålitelighet (Thagaard, 2018, s. 181). Det handler om prosjektets konsistens og om resultatene kan reproduseres av andre ved et senere tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). *Test-retest* er en metode som av mange blir sett på som den ultimate testen for reliabilitet. Den innebærer at det på et senere tidspunkt gjennomføres samme undersøkelse basert på de samme kriteriene, for å undersøke om disse resultatene er sammenlignbare med de opprinnelige resultatene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Å teste et prosjekts reliabilitet ved hjelp av gjenprøvbare metoder kan være utfordrende og gir ikke nødvendigvis et bilde på hvor pålitelig en undersøkelse er. Fenomener kan raskt endre seg og manglende overensstemmelse mellom resultater trenger derfor ikke skyldes lite troverdige målinger, men kan tyde på at situasjonen har endret seg (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Det kan være mange forhold som gjør det utfordrende å gjenskape en kvalitativ studie - at møtet mellom forskeren, forskningsfeltet og menneskene som deltar i studien vil fortone seg ulikt, at ulike forskere tar med seg sin subjektive, individuelle teori inn i forskningen, og at både forsker, forskningsdeltakere og forskningsfelt er i en konstant utvikling (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223-224). Jeg har forsøkt å ta hensyn til disse faktorene, for å sikre reliabilitet gjennom refleksjon over hvordan undersøkelsen og jeg som forsker kan ha påvirket resultatet. Altså at jeg reflekterer over min egen påvirkning, og at jeg synliggjør forskningsprosessen slik at andre har mulighet til å reflektere over den (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Å tydelig redegjøre for hvordan jeg har kommet frem til data bidrar til å styrke reliabiliteten i prosjektet.

Kvale og Brinkmann (2015) mener at et forskningsintervju ikke kan sees på som en fullstendig åpen og fri dialog mellom to parter som står likestilte (s. 51). Jeg som den intervjuende parten har vitenskapelig kompetanse, og det var jeg som definerte situasjonen, bestemte tema, stilte spørsmål og avgjorde hvilke svar jeg ville følge opp. Det var også jeg som hadde enerett på å fortolke svarene i intervjuet, og å rapportere hva det var informantene egentlig mente (s. 52). Selv ubevist for meg som forsker kan den skjeve maktrelasjonen ha bidratt til at informantene holdt tilbake informasjon eller snakket utenfor intervjuets tema (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52-53). Disse faktorene kan alle påvirke studiens reliabilitet. Derfor forsøkte jeg i intervjusituasjonen å skape en god stemning, med den hensikt at informantene skulle føle seg mest mulig komfortable med å snakke med meg.

For å sikre oppgavens validitet og reliabilitet har jeg forsøkt å gjøre forskningen min så *gjennomsiktig* som mulig. Tjora (2021) definerer gjennomsiktighet i forskning som:

[...] redegjørelse for hvorfor en undersøkelse er gjennomført, hvordan den er gjort, hvorfor den er gjennomført i en spesifikk kontekst, hvilke valg som er tatt på hvilke tidspunkter, hvordan deltakere er rekruttert, hvordan empirisk materiale er analysert, hvilke problemer som har oppstått, hva slags teorier som har vært benyttet, hvordan disse har virket for å utvikle funn, og lignende (s. 264).

Jeg har forsøkt å formidle disse valgene i forskningsrapporteringen på en god måte, slik at leseren selv kan danne seg en mening om forskningens kvalitet. Jeg registrerte derfor systematisk valg, endringer og lignende underveis i prosjektet og i presentasjonen av funnene (Tjora, 2021, s. 264-265). Jeg har forsøkt å redegjøre for de valgene jeg har tatt i prosjektet, hva som gikk bra og hvilke utfordringer jeg møtte på underveis. Jeg har også forsøkt å synliggjøre hvordan jeg har gått frem for å analysere funnene og trekke konklusjoner ut fra disse.

### 3.5.3 Transkripsjon

Etter endt intervju transkriberte jeg lydfilet for videre lagring og bruk. Jeg lovt informantene at opplysninger skulle behandles konfidensielt, for å hindre at personopplysninger kom på avveie og at det skulle være mulig for noen å gjenkjenne informantene som deltok i studien (NESH, 2021, s. 23). For å sikre et pålitelig datagrunnlag valgte jeg å transkribere intervjuene mest mulig ordrett, og så tett opp mot talespråket som mulig. Jeg har også valgt å inkludere eventuelle halvuttalte setninger og ord (Dalland & Hølland, 2021, s. 271). For å fremme informantenes konfidensialitet valgte jeg å transkribere intervjuene på bokmål uavhengig av hvilken dialekt informantene snakket, slik at det

ikke skulle være mulig å gjenkjenne informantene på grunn av dialekten. Til tross for dette har jeg vært nøye med å inkludere eventuelle spesielle dialektord som kan ha en særegen betydning (Tjora, 2021, s. 186). Selv om jeg har transkribert intervjuene ordrett har jeg likevel valgt å ikke inkludere ord og utsagn som ikke var relevant for oppgavens tema. For eksempel ble samtaler mellom forsker og informant om andre tema, som var uten betydning for oppgaven eller som jeg anså som irrelevante, ikke inkludert i transkripsjonen. Hvis deltakerne lette etter ord inkluderte jeg dette i transkripsjonen, siden det kunne tyde på usikkerhet eller at informantene slet med å ordlegge seg. Jeg var usikker på om dette kom til å ha betydning senere i analyseprosessen, og inkluderte det for sikkerhets skyld (Tjora, 2021, s. 185). Det samme gjaldt for intonasjonsmessige understrekninger og følelsesuttrykk som latter og sukk eller alle *eh*-er (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Disse har jeg utelatt i presentasjonen av funn i oppgaven fordi ordrett transkribert muntlig språk kan virke usammenhengende og forvirrende for leseren (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213).

Man skal gjengi funn og resultater fullstendig og i riktig sammenheng i den grad dette er mulig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251). En analyse vil alltid være en reduksjon av mangfold og detaljer, derfor er det vanskelig å gi en fullstendig gjengivelse. Det er likevel viktig å ikke ta resultater ut av sammenhenger slik at de mister eller endrer betydning og mening (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 252). Siden alle informantene har krav på å bli gjengitt korrekt, har jeg valgt å ikke inkludere resultater som kan tolkes på mange måter eller hvor jeg var usikker på hva informanten egentlig mente. Dette valget tok jeg for å ikke risikere å feiltolke resultater og gjengi informantenes meninger ukorrekt.

### 3.6 Forskningsetiske betraktninger

All forskning må forholde seg til etiske vurderinger. *Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora* (NESH, 2021) har utarbeidet nasjonale forskningsetiske retningslinjer. Jeg valgte derfor å ta utgangspunkt i disse når jeg skulle foreta forskningsetiske vurderinger i mitt forskningsprosjekt.

Prosjektet ble søkt om til *Norsk senter for forskningsdata* (NSD), som er personvernombud for forskning for min institusjon. De foretok en vurdering av prosjektet, og godkjente det. Godkjenningen fra NSD ligger som vedlegg nummer 2.

### 3.6.1 Forskningsfrihet og korrekt publisering av resultater

Samfunnet er avhengig av pålitelig forskning som ikke er styrt av andre interesser, for eksempel politiske, religiøse, økonomiske, strategiske eller organisatoriske. Forskningen skal være fri og uavhengig for å sikre forskningens integritet (NESH, 2021, s. 10). Mitt forskningsprosjekt var ikke tildelt eller finansiert av noen som forventet et bestemt resultat. Jeg valgte selv hva jeg skulle undersøke ut fra egen profesjonsfaglig interesse og hva jeg så på som profesjonsfaglig relevant og viktig. Forskningen min er derfor fri, og ikke begrenset av noen lojalitetsforpliktelser. Friheten betinges av redelighet, og derfor plikter jeg som forsker å følge vitenskapelige og etiske normer (NESH, 2021, s. 10). Forskningen som publiseres skal baseres på de funn som er gjort i studien, og jeg som forsker skal ikke dikte opp eller forfalske forskningens materiale eller resultater (NESH, 2021, s. 15). Jeg skal heller ikke fordreie eller utelate relevante tolkninger og analyser (NESH, 2021, s. 16). Jeg har som nevnt ovenfor forsøkt å gjøre forskningen min så gjennomsiktig som mulig for å fremme forskningens integritet, og har også unnlatt å gjøre tolkninger av funn i studien som har vært utydelige, eller der det var risiko for å feiltolke meningen og tanken bak. Derfor fikk også samtlige informanter som deltok i studien tilbud om å lese gjennom de bidrag de hadde gitt før innlevering av oppgaven.

### 3.6.2 Samtykke

Som en hovedregel i forskning skal det innhentes samtykke fra alle som deltar i forskningen. Dette gjelder selv om forskeren ikke skal samle inn personopplysninger (NESH, 2021, s. 18). Det var viktig for meg at samtykket var frivillig og gitt uten ytre press eller annen begrensning av valgfriheten. Jeg kom med en muntlig forespørsel til informantene, hvor jeg kort forklarte hva studien gikk ut på, og hvorfor jeg var interessert i at de skulle delta. Jeg var tydelig på at de kunne ta seg tid til å tenke på saken, og at dersom det var greit for dem kunne jeg gjenoppta kontakten senere. Jeg presiserte også at det ikke ville ha noen negative konsekvenser for dem dersom de ikke ønsket å delta, eller senere ønsket å trekke seg. Jeg hadde et ansvar for å gi tilstrekkelig og forståelig informasjon om

hva deltakelse innebar (NESH, 2021, s. 19). Samtykket skal være *informert*, det vil si at deltakeren har fått forklart, og forstått hva det innebærer for dem å delta i forskningen. Da forskningsdeltakerne meldte sin interesse, ble informasjonen gitt i form av et skriftlig samtykkeskjema hvor jeg forklarte alle vesentlige fordeler og ulemper ved å delta i studien, samt forklarte retten de hadde til å når som helst trekke seg fra prosjektet. Dette gjorde jeg ved å bruke et språk uten fagbegreper eller uttrykk som kunne skape forvirring eller misforståelser. Skjemaet inneholdt også informasjon om hvem som var ansvarlige for prosjektet og hvor de kunne henvende seg dersom de hadde spørsmål til prosjektet eller ønsket å trekke sitt samtykke. I skjemaet ble det også informert om hvorfor informantene ble spurt om å delta i forskningen, hvilke opplysninger som skulle samles inn, hvordan opplysningene skulle lagres og brukes, til hvilket formål og hvem som skulle ha innsyn i dem. Informasjonen presiserte også formål med forskningen, metode og tilnærming, altså plan for behandling, lagring, bruk og gjenbruk av data, vilkår for konfidensialitet og anonymisering, risiko for skade og belastning samt andre momenter som kunne være av betydning for deltakeren. Informasjonen ble gitt slik for å sikre at alle deltakerne forsto hva alle momentene innebar (NESH, 2021, s. 18-19). Utvalget til mitt forskningsprosjekt består utelukkende av personer over 18 år, og personer som selv var i stand til å vurdere fordeler og ulemper ved å delta i prosjektet. Jeg anså derfor alle for å være kapable til å samtykke ut fra eget ønske om å delta eller ikke. Thagaard (2018) mener for mye informasjon i samtykkeskjemaet kan være med på å påvirke deltakernes svar, da for fylldig eller ledende informasjon om forskningens tema kan påvirke informantene (s. 23). Jeg var derfor nøye med å gi nødvendig informasjon i skjemaet, men at denne ikke var ledende eller for inngående slik at det senere kunne påvirke hvor ærlige svar jeg fikk under intervjuet. Samtykkeskjema ligger som vedlegg nummer 3.

### 3.6.3 Innsamling, lagring og behandling av personopplysninger

Personopplysninger skal lagres og behandles forsvarlig og lovlig, slik at de ikke kommer på avveie eller at uvedkommende får innsyn (NESH, 2021, s. 25). I prosjektet samlet jeg inn data i form av lydfil via mobilappen *Nettskjema-diktafon*. Denne aktiverte jeg for Tjenester for Sensitive Data (TSD). Appen krypterer lydopptaket og lagrer det sikkert i TSD, slik at det ikke var lagret på eller kunne spilles av via mine private enheter, men kun via TSDs nettside (Bergsager, 2021). Dette førte til en sikker lagring som *kun* jeg hadde tilgang til via personlig brukernavn og passord i TSD. Etter endt intervju ble lydopptakene transkriberte, anonymiserte og deretter slettet. Persondata i form

av samtykkeskjema ble oppbevart nedlåst og adskilt fra resten av prosjektets materiale, frem til prosjektets slutt 01.06.2023. Nettskjema har også rutiner for rydding av data. Når jeg hadde gjort min analyse av data hadde jeg som forsker ansvar for å slette disse fra Nettskjema. Dersom jeg av en eller annen grunn ikke slettet disse dataene ville Nettskjema automatisk slette disse i forbindelse med deres neste rydding av persondata. Dermed hadde jeg en dobbel sikring når det gjaldt å ikke lagre personopplysninger etter endt prosjekt (Bergsager, 2021).

### 3.6.4 Hensyn til forskningsdeltakerne

Som forsker hadde jeg ansvar for at forskningsdeltakeren ikke ble utsatt for unødvendig belastning eller ubehag som følge av å delta i forskningsprosjektet (NESH, 2021, s. 27). I min studie intervjuet jeg personer under lovpålagt taushetsplikt, fordi de har tilgang til informasjon i fortrolige situasjoner, i dette tilfellet i relasjonen mellom lærer og elev (NESH, 2021, s. 23). For å minske belastningen på deltakerne i prosjektet så mye som mulig kunne jeg ikke oppfordre dem til å nevne enkeltpersoner eller enkelthendelser som brøt med taushetsplikten. Jeg hadde heller ikke fått godkjent tillatelse til å samle inn data fra barn, og kunne derfor ikke be deltakerne uttale seg om spesielle tilfeller eller elever. Forskere har ifølge forvaltningsloven § 13e en lovpålagt taushetsplikt dersom de gjennom sin datainnsamling får tilgang til opplysninger som er undergitt taushetsplikt (Forvaltningsloven, 1967, § 13e; NESH, 2021, s. 23-24). Deltakerne i prosjektet ble lovet konfidensialitet, noe som vil si at jeg som forsker skal gjøre mitt ytterste for å hindre at det skal være mulig å gjenkjenne enkeltpersoner i studien. Dette gjorde jeg ved å anonymisere intervjuene, og ikke inkludere informasjon som kunne knyttes til noen av informantene.

## 3.7 Analyse

Analyse betyr å brette opp til håndterbare biter og størrelser (Anker, 2020, s. 17). I praksis betyr det å velge ut de delene fra materialinnsamlingen som er relevante for å belyse problemstilling og forskningsspørsmål, og forkaste det som ikke har verdi (Anker, 2020, s. 17). Analyseprosessen har jeg basert på en *meningsfortolkning* av datamaterialet. Det betyr at jeg går utover det som blir direkte sagt for å finne frem til meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke umiddelbart er fremtredende (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 234). Anker (2020) deler analyseprosessen inn i fire

deler: «Materialinnsamling og tidlige analyser», «kondensering, koding og kategorisering», «å skrive ut analysene» og «drøfting og teoretisering» (s. 63-103). Jeg har valgt å ta utgangspunkt i denne tilnærmingen når jeg har analysert det innsamlede datamaterialet. Det er også denne som danner strukturen i kapitlet.

### 3.7.1 Materialinnsamling og tidlige analyser

I denne fasen samlet jeg inn materiale til forskningen gjennom kvalitative intervjuer av lærere. Allerede under innsamlingen av datamateriale begynte en tilfeldig og usystematisk analyse, som besto av tanker og ideer som oppsto underveis i prosessen (Anker, 2020, s. 64). Jeg tok også notater underveis i intervjuet, dersom det var noe jeg tenkte senere kunne påvirke analysen. Feltnotatene tok jeg med meg videre i analyseprosessen (Dalen, 2011, s. 56). Transkriberingen av intervjuene ga en god mulighet til å velge ut materiale som belyste problemstilling og forskningsspørsmål, og allerede her startet den første delen av utvelgelsen (Anker, 2020, s. 69). Jeg merket meg hva jeg syntes var viktig fra transkriberingen av intervjuet, slik at jeg hadde mulighet til å ta dette videre med meg inn i analyseprosessen.

### 3.7.2 Kondensering, koding og kategorisering

Denne analyseringsfasen tok utgangspunkt i tanker og ideer, samt data jeg hadde tatt med meg videre fra forrige fase (Anker, 2020, s. 73). Kondensering betyr å skrive et stort tekstmateriale i en fortettet form som tydeliggjør hovedinnholdet slik at det er enklere å få oversikt (Anker, 2020, s. 72-73). Kondensering anså jeg som lite relevant, da intervjuene ikke var for store til å håndtere i sin helhet. Kodingen og kategoriseringen bidro til å systematisere tekstmateriale (Anker, 2020, s. 75), og for å kode dette valgte jeg å markere tekstfragmenter med ulike farger ut fra ord og begreper som kom opp under intervjuet (Anker, 2020, s. 77). For å redusere antallet koder, samordnet jeg fargekodene i ulike kategorier. Dette gjorde det enklere å holde oversikten over hvilket tekstmateriale som belyste de ulike sidene av problemstillingen.

### 3.7.3 Å skrive ut analysene

Når jeg skulle bestemme hvordan det kategoriserte datamaterialet skulle presenteres i oppgaven var det viktig at jeg strukturerte det på en måte som gjør det enkelt for leseren å følge analysen (Anker, 2020, s. 83). Jeg forsøkte å unngå å gjenfortelle det jeg allerede hadde vist til i sitater fra intervjuer, observasjonsnotater eller dokumenter. Det viser til lite selvstendighet i forskningen og forskerstemmen blir fraværende i en oppsummering av det som allerede er fortalt. Jeg har forsøkt å henvise til tidligere tekstutdrag, i stedet for å skrive dem på nytt. Det var også viktig at jeg som forsker ikke gikk for langt i arbeidet med å tolke analysene. Det må være mulig for leseren å se en sammenheng mellom de funn som er gjort og de tolkninger som er presentert i oppgaven (Anker, 2020, s. 84). Jeg har derfor forsøkt å grundig begrunne tolkningene jeg har gjort slik at det er enklere for leseren å følge analyseprosessen.

### 3.7.4 Drøfting og teoretisering

Den siste delen av analyseprosessen tar for seg selve presentasjonen av funnene og drøftingen av disse opp mot relevant teori. Drøftingen skal besvare problemstillingen, og det kan derfor være lurt å ha den friskt i minne (Anker, 2020, s. 93). Jeg har derfor valgt å gjenta problemstillingen og forskningsspørsmålene i innledningen til kapitlet, slik at leserne også får en ny påminnelse om hva oppgaven skal besvare. Relevant teori blir ikke systematisk satt opp, men brukt der det passer for å enten styrke funn eller for å sette i gang en diskusjon der teori og funn er i opposisjon mot hverandre (Anker, 2020, s. 95). En masteroppgave skal bidra med noe nytt, og teoretiseringen er ikke begrenset til den avsluttende delen av oppgaven, men er en mulighet gjennom hele forskningsprosessen (Anker, 2020, s. 98).



## 4 Funn

Utvalget består av begge kjønn, men for å anonymisere informantene velger jeg å omtale alle som *hun*. For at det i oppgaven skal være enklere å omtale de enkelte informantene har jeg valgt å gi alle fiktive navn: Mona, Liv, Trine og Anna. Disse navnene er tilfeldig valgt ut, og har ingenting til felles med informantenes virkelige identitet. Jeg presenterer funnene gjennomgående etter samme struktur. Jeg gir først en kort innledning av kontekst før jeg presenterer sentrale funn. Disse presenteres som sitater fra informantene. Etter presenterte funn gir jeg en oppsummering av hvordan jeg plasserer betydningen av de enkelte funnene. For å synliggjøre hva som er informantenes direkte utsagn vil jeg skrive disse i kursiv og med innrykk.

### 4.1 Informantenes yrkesbakgrunn og erfaring

Felles for de fire informantene i utvalget er at alle har arbeidet som utdannede lærere på 1.-7. trinn. Samtlige har erfaring fra å arbeide med elever med alvorlige atferdsproblemer. Oppgavens funn tar utgangspunkt i deres opplevelser, tanker og erfaringer rundt det å bygge sosiale relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer.

### 4.2 Begrepet *alvorlige atferdsproblemer*

Kapitlet er knyttet til forskningsspørsmål 1, som er: *Hva er alvorlige atferdsproblemer?* Jeg vil her presentere sentrale funn fra datainnsamlingen som omhandler informantenes tanker rundt begrepet *alvorlig atferdsproblemer*, og hvordan dette kan defineres.

Samtlige informanter var enige om at det var vanskelig å definere et tydelig skille mellom atferdsproblemer og *alvorlige atferdsproblemer*. Alle informantene var samstemte om at når atferden til den enkelte elev påvirker eleven selv, en hel gruppe eller enkeltelever i så stor grad at det påvirker skolehverdagen, kan det betegnes som alvorlige atferdsproblemer. Liv uttalte det slik:

*Jeg har ikke noe konkret skille i mitt hode, men jeg ser for meg at når det blir så alvorlig at det i stor grad går ut over en elev som har de problemene, og at det går ut over klassen, læreren og kanskje hele skolesamfunnet. At da er det alvorlig.*

Trine påpekte at atferdsproblemene bør kunne betegnes som alvorlige dersom ingen av tiltakene som normalt settes inn fungerer. Hun fortalte at læreren gjennom yrkeslivet tilegner seg noen *verktøy* for å takle hverdagen, samt for å regulere elevenes atferd og å hjelpe dem å tilpasse seg. Dersom disse ikke har effekt og det må iverksettes spesielle tiltak og midler for å regulere negativ atferd, kan vi begynne å tenke at det handler om alvorlige atferdsproblemer. Dette gjelder også dersom atferden begynner å gå ut over eleven selv, enten læremessig eller atferdsmessig, og når det går negativt ut over en hel gruppe eller andre enkeltelever. Hun uttrykker at det kan være vanskelig å vite:

*For det er jo aldri slik at man kan sette opp en liste også krysse av, sånn eller sånn, oppfører seg sånn eller sånn eller sånn, okei. Også har du en annen liste, sånn og sånn og sånn, da er det... Det er jo ikke det. For det er jo så forskjellig fra elev til elev.*

Mona uttalte at det var vanskelig å klassifisere, men at atferdsproblemer er noe som påvirker skolehverdagen til en viss grad. Hun utdyper at uro og støy i timene påvirker hverdagen, men er på langt nær alvorlig. Hun presiserer at hun ser for seg at elever med alvorlige atferdsproblemer enten er diagnostiserte, eller ville komme til å utvikle en diagnose. Alvorlige atferdsproblemer tenderer mer mot fysisk og verbal aggresjon.

Når informantene ble spurt etter eksempler på hvilken atferd de tenkte kan betegnes som *alvorlige atferdsproblemer*, trakk de frem vold (både fysisk og psykisk) og aggresjon som to sentrale kjennetegn. Anna uttrykte:

*Jeg har tenkt at bruk av vold, altså i de tilfellene hvor eleven tyr til vold, da er det i hvert fall alvorlig. Da tipper det over. Og da tenker jeg ikke på to jevnbyrdige elever som braker sammen, og fyker i tottene på hverandre, i en slåsskamp der og da. Det er mer innenfor normalen. Men jeg tenker på en som ikke klarer å kontrollere sinnet sitt, som for eksempel tyr til slag, spark, spytte på, både på medelever og voksne. Og også bruker fysisk makt på omgivelser, på materiell: kaste stoler, velte bord. Da tenker jeg det er alvorlig. Når det går ut over mennesker og materiell.*

Liv fortalte:

*Det kan være utagerende atferd [...] trusler mot andre, vold mot andre, psykisk vold, fysisk vold, mobbing, slike ting. Alt kan jo være i forskjellig grad, men når du tenker at det i stor grad går ut over eleven selv eller noen andre, samarbeidsklime og undervisning. Da mener jeg at da er det alvorlig.*

Oppsummert viser funnene at informantene syntes det var utfordrende å trekke et tydelig skille mellom atferdsproblemer og alvorlige atferdsproblemer. Det var likevel stor enighet om at atferd som i stor grad negativt påvirker og hemmer eleven selv eller andre rundt, og som ikke lar seg påvirke av de tiltak og midler som iverksettes, kan betegnes som alvorlige atferdsproblemer. Vold og aggresjon mot mennesker og materiell, samt utagerende atferd er faktorer som går igjen når informantene ble bedt om å definere alvorlige atferdsproblemer.

### 4.3 Positive lærer-elev-relasjoner

Kapitlet er knyttet til forskningsspørsmål 2, som er: *Hva kjennetegner en positiv lærer-elev-relasjon, og hvordan kan læreren legge til rette for å utvikle positive relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer?* Jeg vil her presentere sentrale funn fra datainnsamlingen som omhandler positive lærer-elev-relasjoner og lærerens arbeid med dette.

#### 4.3.1 Kjennetegner på positive lærer-elev-relasjoner

Svarene i intervjuet viser at informantene hadde ganske like syn på hva som kjennetegner en positiv lærer-elev-relasjon. De fleste informantene trakk frem tillit, trygghet og respekt som de viktigste kjennetegnene på en positiv relasjon. Anna trakk frem viktigheten av at elevene opplever læreren som en trygg omsorgsperson som vil en vel. Hun nevnte også at en god indikator på om eleven er trygg på læreren vil være dersom de søker kontakt i både medgang og motgang, forteller om interesser og fritid og tar kontakt dersom de har problemer. På spørsmål om hun tenkte det ofte er utrygt for eleven å komme til læreren når de har problemer uttaler Anna følgende:

*Da er det i hvert fall ikke en god relasjon. Hvis de ikke tør å komme. Trygghet er en av de grunnleggende tingene i en god relasjon, tenker jeg.*

Mona trakk også frem tillit og trygghet som sentrale kjennetegn på gode relasjoner, men nevnte også viktigheten av å ha godt humør i møte med eleven. Å gjøre noe lystbetont og hyggelig sammen kan styrke relasjonen. Også Liv nevnte bruken av humor i relasjonsbyggingen, og mener denne gjelder i enhver klasse, men spesielt for unger som sliter med å regulere atferden sin:

*Det er mye lettere å samarbeide dersom man kan smile litt til hverandre eller ha det morsomt sammen eller gjøre ting som er morsomme sammen. [...] Men selvfølgelig skal ikke den humoren gå ut over noen.*

Liv nevnte tydelighet som en sentral faktor for å bygge gode relasjoner. At det er tydelig for elevene hva som forventes av dem og at det er tydelige konsekvenser og belønninger for atferd. Både Liv og Trine refererte til psykologspesialisten Joachim Haarklous prinsipp om å møte elevene som en trygg voksen som er både *større* enn dem, *sterkere* enn dem, *klokere* enn dem og *veldig snill*. De forteller at de anså dette som et prinsipp for elever med tilknytningsforstyrrelser, men refererte til at dette kan oppsummere hva de mener kjennetegner en positiv relasjon med alle barn uavhengig av om de har en trygg tilknytning eller ikke.

Det ble også trukket frem lærerens evne til å involvere seg i eleven og at dette er en betydelig faktor for å utvikle positive relasjoner. At læreren møter barnet der det er, bryr seg om og viser interesse for hele mennesket. Anna uttrykte det slik:

*Det er ikke bare i klasserommet, men også i møte med eleven ute i friminutt. Prate om ting som du vet eleven har interesse av. Liksom vise at man bryr seg. At man er interessert i eleven tenker jeg. Prate om litt sånn utenomskoleting. Ikke bare skole og fag. At man bryr seg om hele mennesket.*

Respekt og anerkjennelse mellom lærer og elev ble nevnt som viktige faktorer. Liv forklarte lærerens evne til å gi elevene tro på det de gjør og tro på seg selv som en av lærerens hovedoppgaver, og at dette kan bidra til å skape en positiv relasjon. Det er viktig å anerkjenne eleven for den *hen* er, og å klare å skille mellom person og handling. Hun uttrykte:

*Jeg synes bestandig det er et godt prinsipp hvis læreren klarer å signalisere: «Jeg liker den du er, jeg liker deg, men det er ikke bestandig jeg liker det du gjør».*

Til slutt påpekte Mona at å mestre å bygge positive relasjoner til enkeltelever, mellom elevene og mellom lærer og hele elevgruppen er selve grunnlaget for å kunne skape et godt klassemiljø.

Oppsummert viser funnene en relativt samstemt forståelse av hva som kjennetegner en positiv relasjon mellom lærer og elev. Tillit, trygghet og respekt ble nevnt av samtlige som de viktigste faktorene. Det var enighet om at læreren skal være en trygg voksen og en omsorgsperson som møter elevene der de er. *Hun* skal være en anerkjennende lærer som skal gi elevene tro på seg selv og det de gjør, men samtidig være tydelig og rettferdig når det kommer til grensesetting og reaksjoner.

#### 4.3.2 Lærerenes kvaliteter i relasjonsarbeidet

Det første Anna tenkte på var at læreren må ha en god porsjon tålmodighet. Å klare å puste med magen og besinne seg trakk hun frem som viktig i møte med elever med alvorlige atferdsproblemer. Også de andre informantene mente at å klare å beholde roen og å ikke bli sint vil fremme en positiv relasjon, og gjøre eleven trygg i møte med læreren. Anna uttrykte det slik:

*Å jobbe med slike tunge tilfeller som jeg tenker det er, det er ikke noe «quick fix» altså. Tenke langsiktig, sette små mål, gå små steg, være tålmodig og mange ganger telle til 10. Hvis en elev har et temperament og et sinn de ikke klarer å kontrollere, må i hvert fall ikke læreren være av den temperamentsfulle typen.*

Flere av informantene trakk tydelighet frem som en viktig kvalitet. Dette innebærer at læreren evner å gi elevene tydelige rammer, samt tydelige og rettferdige konsekvenser. Elevene må vite hva som forventes av dem og at all atferd, både negativ og positiv, får konsekvenser. Dette gir elevene struktur i hverdagen, og det kan trygge elever som er avhengige av at skoledagen har faste rammer. Anna uttrykte dette om å være konsekvent:

*Ofte når man starter med sånne, så må det være få regler, som man må være kjempekonsekvente på. Det aksepterer vi ikke! Og da har i hvert fall mitt prinsipp vært at man må starte med det som rammer andre. Så du får ikke lov å være fysisk overfor andre elever og medelever. Ikke slå, ikke sparke, ikke bite, ikke spytte. Man begynner med det som gjør dagen utrygg for medelever. Aller, aller viktigst: Det skal ikke gå ut over andre.*

Å ha få, men tydelige regler som læreren alltid er konsekvent på, kan knyttes opp mot det å være en trygg voksen, som flere av informantene påpekte som viktig for at eleven skal få tillit til deg som lærer. Både Liv og Trine snakket ut fra sine erfaringer med elever med tilknytningsforstyrrelser og elever med alvorlige atferdsproblemer. Å vise overfor elever med atferdsproblemer at du er der for dem uavhengig av deres oppførsel, og å vise eleven at du anerkjenner den de er, kan være med på å bygge opp elevens tillit til deg som lærer. Det kan gjøre læreren til noe stabilt i elevens tilværelse. En sterk, fast og stødig faktor i elevens liv, hvor trygghet fra voksne ikke alltid er en selvfølge. Liv uttrykte dette om å være en trygg og omsorgsfull voksen:

*[...] den tryggheten at du er der, selv om du krangler med dem og selv om de ikke er enige med deg, så det at du er der og det at du som sagt signaliserer: «Du har noen verdier. Jeg liker deg selv om jeg ikke liker det du gjør bestandig, men du har noen verdier».*

Også Trine var opptatt av å være en trygg og raus voksen som klarer å stå på sitt:

*[...] det med å tåle å få folk tett. Og samtidig kunne holde på det at det er jeg som bestemmer til syvende og sist. Men du skal samtidig ha et kjempenært forhold for at du skal bygge opp den tilliten som de aldri har hatt, kanskje. Og de stoler ikke på noen. Og de er sinte, for det er det midlet de har brukt til å overleve i en verden hvor de ikke kunne stole på noen, med omsorgssvikt og slik. Så det skal noe til. Og du må bare stå i det. Jeg tror man på en måte må ha en litt sterk psyke og være litt generelt raus i kantene.*

Selv om det at læreren er tydelig og konsekvent blir trukket frem som viktig av samtlige informanter, nevnte de også fleksibilitet som en sentral egenskap i samspillet med barn med alvorlige atferdsproblemer. Trine påpekte at læreren ikke alltid kan lage seg en plan for dagen også følge denne til punkt og prikke. *Hun* må som lærer takle at ikke alt går etter planen. Dersom dette ødelegger hele dagen for læreren, vil *hun* til slutt gå under. Trine uttrykte at læreren må være bevisst på dette når *hun* tar på seg ansvaret for barn i denne situasjonen:

*Altså, om du påtar deg oppgaven må du nesten bare ha gjort deg opp en mening om at: «Okei, sånn er det. Det er ingenting som blir akkurat som jeg hadde trodd. Men noe blir det. Og kanskje blir det bedre i morgen».*

Også Liv påpekte viktigheten av å kunne være fleksibel:

*Det å på en måte se an situasjonene når de oppstår. Selv om elevene er avhengige av tydelighet og god planlegging så dukker det opp situasjoner hvor man på en måte må improvisere litt også.*

Samtlige informanter så på empati, anerkjennelse og respekt fra lærerens side som viktige kvaliteter hos læreren i relasjonsbyggingen. Anna forklarte at å ha medfølelse for de elevene som strever med å kontrollere sin atferd, kan bidra til at læreren også blir glad i de elevene som virkelig utfordrer *henne* som lærer. Dette var ifølge Anna ofte barn som ikke har det helt bra, med seg selv og med omgivelsene, og som ofte kommer på kant med andre, både voksne og andre barn rundt seg. Hun uttrykte det slik:

*Du har jo barn som er født med, som har et eller annet, som får en diagnose etter hvert. Men ellers så er jo ikke unger i utgangspunktet født umulige og vrang. Det er jo på et eller annet stadium at det har begynt å skjære seg. Og at ting har fått lov å utvikle seg veldig, veldig galt. Så det å se den sårbarheten, kjenne på den følelsen av at du har empati for eleven. Og når du klarer å se det så kan man faktisk også begynne å kjenne at man kan bli glad i den eleven som også er en «umulius». Og da er man på god vei inn i en god relasjon.*

Dette kan knyttes opp mot det Mona trakk frem av respekt og samarbeid mellom læreren og eleven. Hun påpekte at det er viktig å vise respekt og anerkjennelse overfor hvem eleven er, og at lærer og elev ikke skal jobbe hver for seg, men sammen mot et felles mål. Hun fortalte:

*[...] du må på en måte ha respekt og tåle at dette er eleven. Jeg tenker du må se at det her er eleven, og sånn her er eleven. Jeg skal ikke endre det, jeg skal endre atferden. Eller ikke jeg engang, men vi. Jeg skal legge til rette for at vi kan endre på atferdsmønster og bryte opp litt.*

Oppsummert viser funnene at tålmodighet er viktig i relasjonsbygging, spesielt når det gjelder barn med alvorlige atferdsproblemer. Å klare å puste med magen og stå i det, selv om det er tøft, uten å miste besinnelsen eller bli sint på eleven, ble av informantene fremhevet som ekstra viktig i arbeidet med barn som sliter med å takle sitt sinne og temperament. For barn med alvorlige atferdsproblemer blir også det å være tydelig og konsekvent trukket frem som ekstra viktig. Barna må vite hva læreren forventer av dem, og at all atferd får konsekvenser. Dette kan bidra til struktur og trygghet, som igjen kan bidra til at eleven utvikler tillit til læreren. Læreren må alltid være konsekvent på regler, og på det *hun* sier. Selv om tydelighet er viktig, må læreren evne å være fleksibel i sitt arbeid, for at *hun* skal takle dager som sjeldent blir slik *hun* hadde planlagt. Samtlige informanter snakket også mye om å ha empati, anerkjenne eleven og å vise respekt overfor hvem

eleven er, og hvordan dette er viktig for å klare å jobbe på lag. Empati ble sett på som viktig for å se barnet som en som strever, og ikke en som bare er umulig og vrang. Anerkjennelse og respekt legger grunnlaget for samarbeid mellom lærer og elev, og at læreren ikke skal forandre eleven, men legge til rette for at de sammen kan jobbe mot å bryte opp et negativt atferdsmønster.

## 4.4 Negative lærer-elev-relasjoner

Kapitlet er knyttet til forskningsspørsmål 3, som er: *Hva kjennetegner en negativ lærer-elev-relasjon, og hvordan kan læreren arbeide for å snu en slik relasjon?* Jeg vil her presentere sentrale funn fra datainnsamlingen som omhandler negative lærer-elev-relasjoner og lærerens arbeid med å snu disse.

### 4.4.1 Kjennetegn på negative lærer-elev-relasjoner

Anna påpekte at det er lærerens ansvar å skape en god relasjon. Dette ansvaret kan ikke legges på eleven og det er derfor viktig at ikke læreren er negativt innstilt til eleven. Hun hevdet at læreren fort kan komme i en situasjon hvor *hun* kan mislike en elev fordi *hen* i stor grad utfordrer *henne* som lærer. Barn legger merke til slike holdninger, og da har læreren en jobb å gjøre med seg selv. Hun mente også læreren kan lære seg å like en elev, men at det må være ektefølt. Læreren kan ikke være overfladisk i møte med elever med alvorlige atferdsproblemer.

Trine utpekte også lærerens holdninger overfor eleven som en viktig faktor. Læreren kan ikke være forutinntatt og tenke negativt om eleven eller trekke seg unna og stenge igjen for kommunikasjonen. Dette påpekte hun at eleven lett vil legge merke til, og det vil skade relasjonen dersom eleven ikke opplever læreren som åpen og ekte. Hun uttrykte:

*Det ligger jo på den voksne, det gjør jo det. At man må prøve å på en måte bevare en litt åpen holdning til den eleven, selv om du vet at det kommer til å bli en tøff dag sikkert, men at det ikke låser seg der. For da er det jo brutt den muligheten du har til å nå frem, tenker jeg.*



Både Liv og Mona påpekte at relasjonen mellom lærer og elev ikke må være preget av frykt, men bygget på respekt. Den bør også ha tydelig struktur og faste rammer. Det er viktig at eleven er trygg på læreren, og at relasjonen er preget av respekt overfor eleven. Liv forklarte:

*Det skal jo være en helhet i det. Det er på en måte hele eleven som skal utvikles, og jeg ser ikke for meg hvordan det skal skje dersom eleven er redd for læreren.*

Mona uttalte dette om lærerens ansvar for relasjonen:

*Det er jo eleven vi er der for, læreren får bare tåle det, også må man finne løsninger. [...] Vi er der for elevene, de er ikke der for oss.*

At relasjonen er preget av tydelighet og struktur ble også vektlagt av flere av informantene. For å skape et trygt og godt miljø for eleven, er det viktig at relasjonen ikke er utydelig, eller at læreren er utydelig i sine handlinger. At læreren er konsekvent og gjennomfører det *hun* har sagt, ble vektlagt som en viktig faktor for at eleven skal utvikle tillit til læreren.

Oppsummert viser funnene at det er flere forhold som informantene mener bidrar til en dårlig relasjon mellom lærer og elev. Blant annet ble negative holdninger fra læreren og et tydelig uttrykk for at *hun* ikke liker eleven, påpekt av flere. Også en relasjon som er preget av frykt eller at læreren er utydelig og lite konsekvent i sine handlinger ble utpekt som viktige faktorer for hvordan en relasjon mellom lærer og elev ikke bør være.

#### 4.4.2 Å snu negative lærer-elev-relasjoner

Samtlige informanter trakk frem viktigheten av å vite at det alltid er lærerens ansvar å ta grep, dersom relasjonen preges av en negativ tone. Denne endringen skal aldri være avhengig av initiativ fra eleven, og må skje i tide, før lærer og elev går seg fast i det negative. Så snart læreren begynner å kjenne på den vonde følelsen av at de er i krigen for ofte, gjelder det å legge bort fag og bryte opp i daglige rutiner for å gjøre noe helt annet som kan være hyggelig for begge parter. Da mente Anna det er viktig å kjenne elevene sine, slik at læreren vet hva elevene liker å gjøre eller hvilke interesser de har, og gjerne gjøre noe som kan være hyggelig for hele klassen eller elevgruppen. Anna fortalte:

*Ja en fin ting, hvis det er noe som eleven liker å gjøre, å gå på kjøkkenet å bake. Og gjerne bake en stor sjokoladecake, overraske de andre i klassen. De som sliter med å ha en slik elev i klassen... gjøre noe som også kan være positivt for dem... de får litt igjen, som kanskje også løfter den eleven lite grann. At nå overasket vi klassen med noe positivt.*

Også Liv påpekte at det å gjøre noe utenomfaglig og hyggelig sammen som kan kobles sammen med elevens interesser, men fortsatt være tydelig og konsekvent er noe av det viktigste læreren kan gjøre for å snu en negativ relasjon:

*Gjøre aktiviteter, ja det kan være hva som helst som eleven er interessert i. Hvis eleven er interessert i å mekke på biler, så går det an å gå å se i motorrommet på en bil. Hvis elever er interessert i å titte på fugler, så kan man gjøre det sammen. Eller dra på en kanotur, eller, altså et eller annet sosialt og positivt med den eleven og gjerne med en hel gruppe sammen. At det kan bygge gode relasjoner.*

Mona uttrykte at læreren ikke kan reagere uhensiktsmessig på det eleven gjør. Det vil tære på både eleven og læreren, og på det relasjonelle forholdet mellom dem. Hun må velge ut sine kamper for å unngå å for ofte komme i situasjoner hvor elevene føler de blir irettesatt av læreren. Mona fortalte:

*Man kan ikke gå og kjeft. «Jeg sa du ikke skulle gjøre det, hvorfor gjorde du det? Du må gjøre det, du må gjøre det. Ikke gjør sånn, ikke gjør sånn, ikke gjør sånn». Det er fort gjort å gå i den fellen når man har elever med atferdsvansker som ofte gjør mye slikt dem ikke skal gjøre.*

Å bestemme seg for at dette er noe som må endres, og så finne en ny måte å møte eleven på fortalte Trine kan bidra til å endre relasjonen. Å finne ut hva eleven synes er morsomt og kanskje vri på oppgavene eller gå en litt annen vei for å møte eleven på den siden som tross alt er positiv. Trine understreket også at ansvaret for relasjonen ligger til syvende og sist på læreren, uansett hvor tøft det kan være.

Oppsummert viser funnene at samtlige informanter var enige om at det alltid er lærerens ansvar å snu en negativ relasjon. Dette må skje så snart læreren oppdager at relasjonen begynner å utvikle seg i feil retning, og før lærer og elev går seg fast i det negative. Å finne nye måter å møte elevene på, gjerne rundt deres interesser og å legge bort fag og gjøre noe hyggelig sammen kan bidra til at relasjonen kan utvikle seg positivt. Det blir også lagt vekt på å være tydelig og konsekvent, men å velge sine kamper for å unngå å for ofte komme i situasjoner hvor eleven føler seg irettesatt av

læreren. Spesielt viktig er dette når læreren arbeider med barn som ofte gjør ting de ikke skal, og som ofte får kjeft eller irettesettelser fra de voksne.

## 5 Drøfting

Formålet med studien er å belyse og besvare oppgavens problemstilling, som er:

*Hvordan kan lærere arbeide med å bygge positive sosiale relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer på 1.-7. trinn?*

På bakgrunn av oppgavens empiri ble det utformet tre forskningsspørsmål som utgjør en støtte og en mulighet for å belyse og svare på oppgavens problemstilling:

*Forskningsspørsmål 1: Hva er alvorlige atferdsproblemer?*

*Forskningsspørsmål 2: Hva kjennetegner en positiv lærer-elev-relasjon, og hvordan kan læreren legge til rette for å utvikle positive relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer?*

*Forskningsspørsmål 3: Hva kjennetegner en negativ lærer-elev-relasjon, og hvordan kan læreren arbeide for å snu en slik relasjon?*

Forskningsspørsmålene danner rammen for presentasjonen og strukturen i drøftingen, og vil dermed også bidra til å avgrense den. Jeg tar med meg sentrale deler av oppgavens funn som belyser problemstillingen og forskningsspørsmålene, og drøfter disse opp mot oppgavens teoretiske rammeverk. Med bakgrunn i Stortingsmelding 11 (2008-2009) som fremhever lærerens relasjonskompetanse som én av fire hovedkompetanser læreren bør beherske (s. 49), har jeg plassert oppgavens tema i lærerens relasjonsarbeid med elevene. Jeg vil drøfte sentrale deler av oppgavens funn som belyser lærerens profesjonsfaglige arbeid for å etablere kontakt med hver enkelt elev. Dermed utelater jeg funn som tar utgangspunkt i for eksempel lærerens samarbeid med andre instanser, hvordan læreren strukturerer undervisningen eller andre funn som ikke er relevante for å belyse problemstillingen.

### 5.1 Hva er alvorlige atferdsproblemer?

Kapitlet utgjør forskningsspørsmål 1, som er: *Hva er alvorlige atferdsproblemer?*

Informantene definerte alvorlige atferdsproblemer slik:

Liv:

*Jeg har ikke noe konkret skille i mitt hode, men jeg ser for meg at når det blir så alvorlig at det i stor grad går ut over en elev som har de problemene, og at det går ut over klassen, læreren og kanskje hele skolesamfunnet. At da er det alvorlig.*

Hun utdypet med eksempler:

*Det kan være utagerende atferd [...] trusler mot andre, vold mot andre, psykisk vold, fysisk vold, mobbing, slike ting. Alt kan jo være i forskjellig grad, men når du tenker at det i stor grad går ut over eleven selv eller noen andre, samarbeidsklime og undervisning. Da mener jeg at da er det alvorlig.*

Anna:

*Jeg har tenkt at bruk av vold, altså i de tilfellene hvor eleven tyr til vold, da er det i hvert fall alvorlig. Da tipper det over. Og da tenker jeg ikke på to jevnbyrdige elever som braker sammen, og fyker i tottene på hverandre, i en slåsskamp der og da. Det er mer innenfor normalen. Men jeg tenker på en som ikke klarer å kontrollere sinnet sitt, som for eksempel tyr til slag, spark, spytte på, både på medelever og voksne. Og også bruker fysisk makt på omgivelser, på materiell: kaste stoler, velte bord. Da tenker jeg det er alvorlig. Når det går ut over mennesker og materiell.*

Trine fortalte at vi kan begynne å tenke det grenser til alvorlige atferdsproblemer når atferden ikke lar seg positivt påvirke av de tiltak som normalt settes inn for å regulere negativ atferd og hjelpe elevene å tilpasse seg. Spesielt når den negative atferden går så langt at det begynner å gå negativt ut over eleven selv eller andre rundt, enten læremessig eller atferdsmessig.

Mona uttrykte at det var vanskelig å definere, men at atferd som i negativ grad påvirket skolehverdagen, og som tenderer mot fysisk og verbal aggresjon kan betegnes som alvorlige atferdsproblemer. Hun så også for seg at elever med alvorlige atferdsproblemer enten var diagnostiserte, eller ville komme til å utvikle en diagnose.

Informantene understreket at det er utfordrende å definere begrepet *alvorlige atferdsproblemer* og å trekke en klar grense for hva de karakteriserer som alvorlige atferdsproblemer. Også Sørli og Nordahl (1998) presiserer at det er vanskelig å presist angi hva som kan betegnes som problematferd, siden det ikke finnes et allment begrep, en felles definisjon, avgrensningskriterier eller en teoretisk modell som kan forklare et tydelig skille (s. 73).

Alle barn vil som en naturlig del av utviklings- og læringsprosessen vise problematisk atferd fra tid til annen (Nordahl et al., 2005, s. 31). Denne atferden vil være typisk situasjonsbetinget og forbigående, men all problematisk atferd bør sees på som et faresignal dersom det vedvarer og utvikler seg (Nordahl et al., 2005, s. 31). For å stille den psykiske diagnosen *atferdsforstyrrelse*, som har status i de internasjonale diagnosesystemene for psykiske diagnoser, er det klare symptomer barnet må vise (American Psychiatric Association, 2013, s. 469-470). Manglende avgrensningskriterier og definisjoner av alvorlige atferdsproblemer kan potensielt sette lærerne i utfordrende situasjoner, da det kan være vanskelig å skille mellom normal problematferd, som er en naturlig del av barns utviklingsprosess, og mer alvorlig problematferd som burde iverksette større tiltak. Kinge (2020) påpeker at atferd og reaksjonsmåter i negativ retning må sees på som symptom for utilfredsstilte behov og underliggende vansker (s. 65). Drugli (2013) understreker at tiltak som iverksettes tidlig i utviklingen av negativ atferd vil virke forebyggende (s. 22), og overordnet del av læreplanen påpeker at dette kan være avgjørende for elevens utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 18). Manglende kunnskap om hvordan alvorlige atferdsproblemer utvikler seg kan potensielt føre til at slike tiltak ikke blir iverksatt før atferden har nådd en så alvorlig grad at den er vanskelig å reversere. På den andre siden kan manglende kunnskap på området føre til at læreren kanskje setter inn større tiltak for en elev som viser problematferd som en normal del av lærings- og utviklingsprosessen. Dette kan føre til at ressurser som kunne vært avgjørende i andre situasjoner, blir brukt steder hvor behovet ikke er like stort. Det kan også tenkes at elever kan føle det nedlatende dersom de opplever at læreren kun ser på deres atferd som alvorlige atferdsproblemer, når eleven kanskje bare behøver litt hjelp og støtte for å lære seg hvordan de kan takle sine tanker, følelser og temperament. Mer fokus på dette i lærerutdanningen kunne ha bidratt til å forberedt lærerne på å avgjøre når elevens atferd er bekymringsverdig. Klare avgrensninger og definisjoner av begrepet kan hjelpe lærere til å avgjøre om atferden er en normal del av elevens læring og utvikling, eller om større tiltak raskt bør settes inn for å forsøke å begrense utviklingen av negativ atferd.

Trine nevnte at det er vanskelig å trekke en klar grense mellom atferdsproblemer og alvorlige atferdsproblemer, blant annet fordi det ikke finnes noen standardiserte lister læreren kan krysse av for å definere graden av problematferd. Hun påpeker likevel at en slik liste ville være problematisk på grunn av at elevene er forskjellige. Dette viser at informanten har en forståelse for at barn er

ulike, uttrykker seg ulikt og reagerer ulikt. Atferd er komplekst sammensatt, med mange faktorer som spiller inn. I den vestlige verden har vi en tendens til å knytte atferdsproblematikken til den som utfører handlingen, og fokuset flyttes dermed bort fra omgivelsenes påvirkning på utviklingen av negativ atferd (Nordahl et al., 2005, s. 12). Bronfenbrenners bioøkologiske teori gir en ramme for å forstå atferd hos enkeltelever ut fra interaksjonsprosessene mellom individet og dets omgivelser (Aasen et al., 2002, s. 129-130). Det er læreren som står i det daglige arbeidet med eleven som kanskje kan føle det som utenfor sin rekkevidde å alene skulle vurdere elevers atferd.

Standardiserte skjema kan sees på som en støtte for lærerne i vurderingen av elevers atferd, hvor dette gir en mulighet til å avdekke alvorlige atferdsproblemer tidlig i utviklingen, og kanskje bidra til at lærerne føler seg mindre alene i vurderingssituasjonen. Om vi ser på det fra en annen vinkel kan slike skjema, dersom de tar utgangspunkt i karakteristika hos eleven som individ, føre til at fokuset flyttes bort fra faktorer i barnets omgivelser, og over på barnet selv som hovedårsak til problematferden. En slik forståelse av problematferd kan føre til at omgivelsene blir viet mindre oppmerksomhet, og at eventuelle opprettholdende faktorer i barnets miljø oversees.

Informantene har ingen tydelige grenser når det kommer til hva de betegner som alvorlige atferdsproblemer, men de fastslår at så snart atferden i stor grad hemmer barnets sosiale og faglige læring og utvikling, og når den i stor grad er til besvær for andre, kan den kategoriseres som alvorlig. Når informantene blir bedt om å utdype med eksempler, blir gjentakende fysisk og psykisk vold mot andre, utagering mot materiell og eksternaliserende atferd beskrevet som hovedelementer. Manglende avgrensningskriterier og definisjoner kan gjøre det utfordrende å avgjøre hva som er alvorlige atferdsproblemer og ikke. Likevel er både informanter og oppgavens forskningslitteratur samlet rundt en oppfatning om at atferd som over tid og gjentatte ganger hemmer barnets utvikling og læring både sosialt og faglig, som i stor grad påvirker andre negativt, som har en eksternaliserende karakter og som ikke lar seg påvirke av tiltak og midler som blir iverksatt, kan betegnes som alvorlige atferdsproblemer.

## 5.2 Positive lærer-elev-relasjoner

Kapitlet utgjør forskningsspørsmål 2, som er: *Hva kjennetegner en positiv lærer-elev-relasjon, og hvordan kan læreren legge til rette for å utvikle positive relasjoner til elever med alvorlige*

*atferdsproblemer?* Jeg har tidligere vist til at jeg på grunn av forskningsspørsmålets rekkevidde har delt dette i tre bolker.

En begrensning ved studien kan være at jeg utelukkende intervjuer lærere. Dette gjør at jeg kun vil få deres synspunkter og erfaringer når det gjelder hva som kjennetegner positive relasjoner. Når informantene blir bedt om å forklare hva som kjennetegner en positiv relasjon til elevene, vil de trekke frem faktorer som gjør relasjonen positiv ut fra lærerens ståsted. Vi vet dermed ikke om det er de samme kvalitetene elevene ville trukket frem dersom de ble bedt om å beskrive en positiv lærer-elev-relasjon. Vi kan derimot tenke oss at elevene mest sannsynlig vil oppleve relasjonen som god dersom læreren gjør det, og at dette er en gjensidig oppfatning. Jeg kan likevel kun konkludere ut fra hva informantene i sine roller som lærere fortalte. En annen begrensning er studiens strategiske utvalg som utelukkende består av erfarne lærere som har jobbet mange år i skolen, og som har mye erfaring med elever med alvorlige atferdsproblemer. Det kan tenkes at jeg hadde fått andre resultater dersom jeg hadde inkludert nyutdannede og uerfarne lærere i utvalget, da de muligens opplever arbeidet med elever med alvorlige atferdsproblemer på en annen måte. Siden jeg ønsket å belyse hvordan lærerne på en best mulig måte kan bygge positive relasjoner til elevene, så jeg det som hensiktsmessig å intervjuer lærere med mye erfaring innenfor feltet.

### 5.2.1 Viktigheten av positive sosiale relasjoner

Lærerens relasjonskompetanse trekkes i Stortingsmelding 11 frem som en av fire hovedkompetanser læreren bør beherske (St.meld. 11. (2008-2009), s. 48). Lærer-elev-relasjonen blir trukket frem som en avgjørende faktor for elevenes personlige utvikling (Aubert & Bakke, 2018, s. 26; Drugli, 2012, s. 45). Samtlige informanter var tydelige på at lærerens evne til å bygge positive relasjoner til alle elevene på, også de som i stor grad utfordrer læreren og skolesamfunnet med sin atferd, er avgjørende for elevenes trivsel og læring.

Det er kvaliteten på interaksjonene mellom barnet selv og aktørene i barnets miljø som definerer barnets følelse av tilhørighet (Aasen et al., 2002, s. 134). Relasjoner, vennskap og tilknytninger er ifølge Drugli (2012) svært viktig for barn, og læreren kan bevisst eller ubevisst være med på å påvirke medelevers syn på enkeltelever (s. 86). En lærer kan gjennom mye negativ eller positiv oppmerksomhet, og negative eller positive holdninger til enkeltelever overføre disse holdningene til



resten av elevgruppen (s. 86-87), da barn bruker lærerens holdninger som en referanse for hvordan de kan oppføre seg (Nordahl et al., 2016, s. 13). Det kan tenkes at barn som sliter med å uttrykke negative følelser på en måte som blir akseptert av de rundt, også kan slite med å danne gode relasjonelle forhold til medelever, og å skape solide og varige vennskap til jevnaldrende. En lærer kan da gjennom sine negative, avvisende og ignorerende holdninger bidra til at medelever ser på dette som en akseptert væremåte overfor samme enkeltelev. Dette kan føre til at resten av elevgruppen avviser enkelteleven fordi læreren med sine holdninger signaliserer at det er akseptabelt. Samtidig kan en respektfull og inkluderende holdning fra læreren gi et godt grunnlag for positivt samspill mellom elevene (Nordahl et al., 2016, s. 13). Slik kan læreren bevisst bruke sine holdninger til å bidra til et inkluderende miljø i klassen, også for elever som sliter med å tilpasse seg fellesskapet.

Både informanter og tidligere forskningslitteratur samles rundt en oppfatning av at positive lærer-elev-relasjoner er en viktig faktor som er med på å fremme elevenes læring, trivsel og utvikling. Informantene understreker hvor viktig en positiv relasjon mellom lærer og elev er for den enkelte elev. Det kan tenkes at dersom en lærer er bevisst på at ens holdninger kan påvirke relasjonene mellom elevene i klassen, og dermed enkeltelevers forutsetninger for opplevelse av inkludering og vennskap til medelever, kan dette brukes systematisk i lærerens arbeid med å bygge gode relasjonelle forhold både mellom seg selv og elevene og mellom elevene i gruppen. Lærerens holdninger kan være med på å skape og forsterke et bilde av noen enkeltelever som vanskeligere enn andre (Nordahl et al., 2016, s. 13). Om elevene sitter igjen med et bilde av at de kun er *vanskelige*, kan dette videre føre til en altomfattende tanke om at de er mindre verd og at verden er et bedre sted uten dem (Kinge, 2020, s. 77). Det kan tenkes at sårbare og utsatte barn kan rammes ekstra hardt av dette.

### 5.2.2 Kjennetegn på positive lærer-elev-relasjoner

Informantene var i sine svar samstemte når det kom til deres meninger om hva som kjennetegner positive lærer-elev-relasjoner. Gjensidig tillit, trygghet og respekt blir av informantene betegnet som de viktigste kvalitetene i en positiv relasjon. Gjensidig tillit gir rom for at partene kan være forskjellige (Drugli, 2012, s. 52), og det handler ikke om hvorvidt læreren er snill eller streng, men at eleven opplever læreren som tilgjengelig, rettferdig og oppriktig interessert i eleven (Linder, 2012,

s. 52). Anna påpekte at det ikke kun er i klasserommet læreren skal involvere seg i eleven, men også utenfor klasserommet og utenfor faglige sammenhenger. At læreren snakker med elevene om det som interesserer dem og ikke bare om skole og fag, kan bidra til at elevene føler at læreren bryr seg. Det å se hele mennesket er viktig, og ikke bare den delen som kommer til syne i faglige sammenhenger. Liv fremhever også at det må være en helhet i det læreren gjør, det er hele eleven som skal utvikles, men påpeker samtidig at dersom dette skal lykkes er læreren avhengig av at eleven føler trygghet overfor *henne*. Kinge (2020) slår fast at alle barn behøver minst en de opplever bryr seg, og at denne personen må møte barnet med en holdning som viser interesse for hele barnet, og ikke bare deler av det (s. 91-92). Denne ene voksne er den som ser og forstår barnet, som er tilgjengelig og lytter, som ser hele barnet og som er klar over at barns atferd kan være en måte å teste om de voksne er til å stole på (s. 92). Ifølge informantene må denne ene voksne skape en trygg nok relasjon til at eleven føler de selv kan søke kontakt med læreren både i medgang og motgang, og at de ønsker å dele sine interesser, gleder og bekymringer med læreren.

Anerkjennelse og empati ble også trukket frem av informantene som sentrale kvaliteter. Liv fremhevet lærerens evne til å skille mellom individ og handling. Hun synes det er et godt prinsipp dersom læreren klarer å signalisere til eleven at *hun* liker eleven som person, men det er ikke alltid *hun* liker det eleven gjør. Skaalvik og Skaalvik (2018) skiller mellom å anerkjenne det en person *gjør* og å anerkjenne en person *i seg selv*. Elevene har størst behov for å kjenne på den betingelsesløse anerkjennelsen som er uavhengig av faglige prestasjoner og handlinger. Dette kan ifølge informantene være med på å bygge elevenes tillit til læreren. For barn er en slik anerkjennelse ekstra viktig for at de skal føle seg trygge og elsket (s. 104). Også Kinge (2020) fremhever viktigheten av å ikke bare anerkjenne elevenes prestasjoner og handlinger, men å tolerere, respektere og bekrefte deres opplevelse og uttrykk (s. 82-83). Mona påpeker at det er viktig at læreren i samspillet med elevene respekterer og anerkjenner elevene slik de er. Læreren må tåle at dette er eleven, og at *hun* ikke skal endre det, men skal sammen med eleven bryte opp litt og legge til rette for at de sammen kan endre elevens atferdsmønster. Dette kan vise at informantene er klar over at årsaken til elevens problematferd kan finnes andre steder enn i barnet selv. Ifølge systemteorien vil det å møte et barn med krav om å endre seg selv og sin atferd ikke føre til en reduksjon eller endring i atferden, dersom de opprettholdende faktorene finnes i det sosiale systemet som omgir barnet (Nordahl et al., 2005, s. 12-13). Individets atferd må forstås i lys av kompleksiteten i atferden (Nordahl et al., 2005, s. 12-13). At informantene snakker om å legge til

rette for å bryte negative atferdsmønster kan tolkes som at de har en forståelse av at elevers atferd kan fremprovoseres og opprettholdes av faktorer i elevenes omgivelser. Liv påpeker også at en av lærerens hovedoppgaver er å gi elevene tro på seg selv og det de gjør. Ifølge Kinge (2020) er det viktig for alle barns tro på egen verdi og mestring at det er minst en voksen som de opplever bryr seg. Læreren må derfor møte eleven med en holdning som signaliserer en forståelse for at barnet gjør så godt det kan, men at det av og til behøver litt støtte og hjelp til å gjøre endringer som er til det beste for dem selv (s. 91).

Anna fremhever lærerens evne til å se elevenes sårbarhet, og å kjenne på følelsen av empati, fordi det ikke er noen barn som er født umulige og vrange. Hun uttrykker at hvis læreren klarer å kjenne på empatien, kan *hun* kjenne at *hun* blir glad i den eleven som også er en *umulius*, og at dette kan være starten på en god relasjon. Linder (2012) fremhever empatiske evner som selve grunnlaget for å utvikle kvalitative relasjonelle forhold (s. 30). Barn som har det vanskelig eller sliter med følelser og tanker har kanskje et ekstra stort behov for å føle seg sett og å føle at noen bryr seg nok til å sette seg inn i deres situasjon og følelser.

Det er stor enighet mellom informantenes utsagn og det teoretiske rammeverket i oppgaven. Dette kan muligens knyttes til det strategiske utvalget i oppgaven, som består av lærere med mye kunnskap og erfaring på feltet. Stor profesjonsfaglig kompetanse blant lærerne kan tyde på engasjerte lærere som holder seg oppdatert og som har interesse av og evne til å tilegne seg ny kunnskap. Det er stor grunn til å tro at mer kunnskap sammen med mye erfaring på feltet fører til økt forståelse for de utfordringene som kan oppstå, og også gjør det enklere å håndtere vanskelige situasjoner i arbeidet med barn med alvorlige atferdsproblemer.

### 5.2.3 Hvordan etablere positive relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer?

Opgavens teoretiske rammeverk og samtlige informanter var samlet rundt en oppfatning av at en positiv lærer-elev-relasjon er svært viktig for hver enkelt elevs trivsel og læring. På grunn av at dette blir sett på som så viktig, kan det tenkes at informantene opplevde dette som et sensitivt tema å snakke om, dersom de følte de selv ikke lyktes i relasjonsbyggingen til elevene sine. Dette kunne føre til at informantene holdt tilbake informasjon under intervjuet eller snakket ut fra hva de trodde jeg forventet de skulle svare. Jeg opplevde det slik at informantene ærlig og oppriktig ønsket å

fortelle hvilke tanker de hadde rundt tema, og hvordan de opplevde å bygge relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer. Jeg fikk ikke følelsen av at de holdt tilbake eller endret på informasjon, da alle var svært engasjerte og meddelsomme. Jeg følte derfor at jeg fikk et åpent og ærlig bilde av hvordan informantene opplevde fenomenet.

Informantene var samstemte om at å etablere en positiv relasjon til samtlige elever er svært viktig. Noe av det viktigste som ble nevnt av informantene er å skape tillit og trygghet mellom lærer og elev. Anna fremhever trygghet som et av de grunnleggende kjennetegnene på en god relasjon. Trygghet og tillit må jobbes for, og det handler som tidligere nevnt om i hvor stor grad eleven opplever læreren som tilgjengelig, rettferdig og oppriktig interessert i eleven som individ (Linder, 2012, s. 52). Dersom lærerens forsøk på å utvise tillit overfor eleven blir avvist, må læreren være utholdende i sine forsøk. Da er det viktig å ta et skritt tilbake og reflektere over hvorfor det blir slik (Drugli, 2012, s. 51). Å klare å være tålmodig blir av informantene påpekt som viktig. Anna forteller at arbeidet med elever med alvorlige atferdsproblemer er langvarig, og at læreren derfor må tenke langsiktig, sette små mål, være tålmodig og mange ganger telle til 10. De andre informantene mente at å klare å beholde roen og å ikke bli sint ville gjøre eleven tryggere og bidra til å fremme en positiv relasjon. En annen måte å bygge tillit og trygghet på er ved å være en tydelig og konsekvent voksen i sin interaksjon med barnet. Læreren må av eleven oppleves som pålitelig og rettferdig, og må være konsekvent slik at elevene er inneforstått med hvilke regler som gjelder og hva som forventes av dem. Straff kan, dersom den oppleves som urettferdig eller for streng, utløse sinne hos den som blir irettesatt. Derfor er det ekstra viktig at regler for atferd, samt konsekvenser, på forhånd er kjente og aksepterte av elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 41). Det var ingen av informantene som snakket om irettesettelse av elever som å straffe elevene. Dette kan kanskje bety at informantene ikke tenker de skal straffe elever som gjør noe galt, men heller veilede dem og hjelpe dem å takle utfordrende situasjoner og vanskelige følelser. De trekker likevel frem viktigheten av å være konsekvent for å bygge tillit og trygghet. Dersom du ikke er konsekvent kan dette føre til at elevene ikke stoler på deg som voksen, fordi du ikke gjennomfører det du sier. Det kan samtidig tenkes at å reagere på negativ atferd kun ved å straffe elevene ikke vil føre til en endring i atferden. Eleven kan oppleve straffen som urettferdig og dermed ikke se den i sammenheng med handlingen. Videre kan dette føre til at *hen* reagerer med aggresjon og sinne mot den som iverksetter straffen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 41). Gjentatte slike konflikter mellom lærer og elev kan føre til at eleven havner i opposisjon mot læreren og det læreren står for, og

heller søker tilhørighet og anerkjennelse andre steder, for eksempel hos andre som også er i opposisjon mot læreren sin og skolen (Drugli, 2012, s. 59). Dersom læreren straffer elevene i stedet for å veilede og støtte dem, kan kanskje dette vitne om at læreren har et syn på at atferdens årsak er å finne hos den som utfører atferden. Det vil være urettferdig for barnet å bli møtt med et krav om å endre sin atferd, dersom de opprettholdende faktorene finnes i omgivelsene rundt (Nordahl et al., 2005, s. 12-13).

Informantene forteller også om utfordringer med å vise positive følelser for elever som gjør mye de ikke skal. Noen av informantene uttrykker at det kan være utfordrende å finne situasjoner for positiv samhandling med elevene da mange negative signaler mellom lærer og elev kan vanskeliggjøre samarbeidet og relasjonsbyggingen. Dette kan sees i sammenheng med det Kinge (2020) omtaler som en underskuddstilstand i kontakt med eleven. Da endrer læreren verdsettelse og behovet for oppdragelse, grensesetting, sanksjonering, korrigerende og kritikk tar over (s. 83). En av informantene uttrykte at læreren i perioder må ta seg selv i å ikke kjeft for mye på eleven da eleven vil kunne gå i en slags forsvarsposisjon å kjeft tilbake, bli sur, vrang og umulig. Da kommer lærer og elev i en slik konfrontasjon jevnlig og det tærer på begge parter. Kjefting er et uttrykk for lærerens avmakt og er det motsatte av anerkjennelse (Kinge, 2020, s. 83). Ifølge faglitteraturen vil også store følelsesmessige utbrudd fra lærerens side virke skremmende for elevene fordi de voksnes kontrolltap kan være angstfremkallende (Linder, 2012, s. 30). Dersom eleven er utrygg på læreren og lærerens reaksjoner vil dette kunne påvirke elevens vilje til å komme til læreren dersom de skulle ha behov for hjelp (Drugli, 2012, s. 57-58).

Manglende positiv bekreftelse fra læreren kan føre til at eleven tar sterk avstand fra læreren og det læreren står for. Slike negative lærer-elev-relasjoner er svært stabile både over tid, men også på tvers av lærerskifter. Derfor påvirker ikke dette kun relasjonen til den enkelte læreren, men til lærere generelt, og kan komme til å påvirke elevens relasjoner til fremtidige lærere i negativ retning (Drugli, 2012, s. 59). Noen av informantene uttrykte at elevene kan utfordre læreren så sterkt at det er fare for at læreren kan komme til å mislike enkelte elever. Dersom *hun* kommer i en slik situasjon kan *hun* som umoden eller uprofesjonell lærer komme til å vise negative følelser som sinne, skuffelse, avmakt og lignende, i stedet for å holde det skjult (Linder, 2012, s. 30). Flere av informantene fortalte at læreren ikke kan være negativt innstilt til eleven. Barn legger merke til slike holdninger, og det vil være ødeleggende for relasjonen dersom barnet ikke opplever læreren

som åpen og ekte. De trakk frem at *hun* kan jobbe med seg selv for å lære seg å like eleven, men at dette må være ektefølt. Dette sammenfaller med Kinges (2020) oppfatning av ekthet. Selv om vi tror vi skjuler våre følelser og holdninger godt, vil vår nonverbale kommunikasjon og vårt kroppsspråk avsløre oss. Barn vil alltid oppfatte signaler på at den voksne ikke er ekte og oppriktig i sitt samspill med barnet (s. 88). Å vise ekthet er avgjørende i mellommenneskelige situasjoner, og spesielt viktig i møte med sårbare og utsatte barn (s. 87).

Informantene nevner at å gjøre noe hyggelig og lystbetont sammen, kan bidra til å styrke relasjonen. Liv uttaler at det er mye enklere å samarbeide dersom læreren og elevene kan smile litt til hverandre og ha det morsomt sammen. Både Liv og Trine nevnte Haarklous prinsipp om å møte elevene som en trygg voksen som er større, sterkere og klokere enn dem, men også veldig snill. De refererte til dette som et godt utgangspunkt for en god relasjon. Dette sammenfaller med det Eriksen og Lyng (2018) fremhever som *å ha en voksen* (s. 43). Også Kinge (2020) fremhever det å være *den ene* voksenpersonen som ser og forstår barnet, som er der for barnet, lytter, gjør det lille ekstra, inviterer til kontakt, som viser interesse for hele barnet og som forstår at barnets handlinger kan være en måte å teste om de voksne er til å stole på (s. 92). At flere av informantene nevnte faglitteratur som bakgrunn for hvordan de tenkte, tyder på at lærerne er engasjerte i temaet og villig til å tilegne seg ny kunnskap.

## 5.3 Negative lærer-elev-relasjoner

Kapitlet utgjør forskningsspørsmål 3, som er: *Hva kjennetegner en negativ lærer-elev-relasjon, og hvordan kan læreren arbeide for å snu en slik relasjon?* Jeg har tidligere vist til at jeg på grunn av forskningsspørsmålets rekkevidde har delt dette i to bolker.

### 5.3.1 Hva kjennetegner en negativ lærer-elev-relasjon?

Informantene trekker frem faktorer som lærerens negative og forutinntatte holdninger overfor eleven, at læreren er overfladisk, ustrukturert og ukonsekvent og at relasjonen er bygget på frykt for læreren og konsekvenser, i stedet for respekt, som kjennetegn på en negativ lærer-elev-relasjon. Samtlige informanter viser til faktorer og kjennetegn ved læreren som direkte årsaker til at

relasjonen får en negativ tone. Ingen trekker frem elevens negative og utfordrende atferd overfor læreren eller andre faktorer og kjennetegn ved eleven selv som årsak. Dette kan vitne om at lærerne opplever det som deres ansvar å sørge for å etablere positive relasjoner som fungerer optimalt for eleven (Drugli, 2012, s. 46).

Drugli (2012) hevder at en relasjon med et høyt konfliktnivå vil føre til at både lærer og elev mistrives i hverandres selskap, og dermed forsøker å unngå hverandre. Dette kan føre til at et allerede fastlåst negativt bilde av den andre gjentatte ganger blir bekreftet gjennom nye negative erfaringer (s. 57-58). Med utgangspunkt i transaksjonsmodellen, vil de gjentatte negative transaksjonene mellom barnet og læreren forsterke et negativt bilde av den andre. Kjennetegnene ved barnet og kjennetegnene ved barnets miljø vil gjensidig påvirke hverandre, og negative transaksjoner vil føre til at barnets egenskaper og relasjonen til læreren vil utvikle seg i en negativ retning (Drugli, 2013, s. 19). Gjentatte negative interaksjoner vil avle fremtidige negative interaksjoner med læreren. Dette kan fort utvikle seg til en ond sirkel hvor et allerede fastlåst negativt bilde av den andre gjentatte ganger blir bekreftet gjennom nye negative interaksjoner (Drugli, 2012, s. 57-58). En negativ lærer-elev-relasjon kan utsette elevene for ekstra risiko ved å bidra til at eventuelle genetiske risikofaktorer blir aktiverte og at atferdsproblemer dermed får utvikle seg i en negativ retning (Drugli, 2013, s. 18). Det kan også føre til at relasjonen blir preget av et høyt konfliktnivå som igjen kan føre til at eleven tar avstand fra læreren og søker tilhørighet, anerkjennelse og aksept hos andre (Drugli, 2012, s. 59).

### 5.3.2 Hvordan kan læreren snu en negativ lærer-elev-relasjon?

Det første informantene understreket som viktig å huske på var at det alltid er lærerens ansvar å skape og opprettholde en positiv relasjon til elevene. Det betyr at det er lærerens som må snu situasjonen dersom lærer-elev-relasjonen utvikler seg i en negativ retning. Faglitteraturen peker i samme retning og fastslår at det er læreren som på grunn av den asymmetriske maktfordelingen er ansvarlig for relasjonsbyggingen. Læreren har gjennom sine roller som lærer og voksen betydelig mer makt enn eleven, og derfor kan ikke denne endringen være avhengig av tiltak fra elevens side (Nordahl et al., 2005, s. 211). Informantene utpeker kun faktorer og kjennetegn ved læreren som kan forandres, og det virker som om lærerne er innforstått med at det er de selv som må endre sin

væremåte og sine holdninger i samspillet med eleven. Det er læreren som må tilføre relasjonen det den mangler fra elevenes side (Drugli, 2012, s. 46).

Anna påpeker under intervjuet at læreren må ta grep om situasjonen så snart *hun* begynner å kjenne på den vonde følelsen av å være i krig med eleven for ofte, og før lærer og elev går seg fast i det negative. En relasjon vil være vanskeligere å snu dersom den låser seg i et negativt mønster med gjentatte negative erfaringer (Drugli, 2012, s. 57-58). Anna forteller at å legge bort fag og bryte opp i daglige rutiner, kan hjelpe til å snu relasjonen. Dersom eleven avviser læreren er det ekstra viktig at læreren er utholdende, og evner å ta et skritt tilbake og reflektere over hva som skjer og hvorfor (Drugli, 2012, s. 51). Læreren kan ikke velge å unnlate å ta grep om en negativ relasjon, selv om det er en vanskelig og krevende situasjon å stå i.

Informantene forteller at hvis læreren kommer i en situasjon hvor *hun* må ta grep om en negativ relasjon, kan det å gjøre noe hyggelig sammen bidra til endring. Drugli (2012) påpeker at relasjonsetableringen skjer mens lærer og elev gjør noe annet (s. 52). Det kan tenkes at dette også gjelder for å endre kvaliteten på relasjonen. Hyggelige aktiviteter må tilpasses elevens interesser og det er derfor viktig å kjenne elevene sine. Flere av informantene poengterer at det for medelever kan være utfordrende å forholde seg til elever som viser mye negativ atferd. Liv poengterer at å gjøre noe sosialt og positivt med hele elevgruppen sammen kan bygge gode relasjoner både mellom elevene og mellom elevene og læreren. Informantene påpeker at aktiviteter må ta utgangspunkt i elevenes interesse, og være noe eleven eller elevene opplever som hyggelig. Å snu en negativ relasjon kan gjøre at relasjonen til læreren går fra å utgjøre en risikofaktor for eleven, til å bli en beskyttelsesfaktor.



## 6 Oppsummering

Studiens formål har vært å svare på problemstillingen:

*Hvordan kan lærere arbeide med å bygge positive sosiale relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer på 1.-7. trinn?*

Studiens strategiske utvalg besto av fire utdannede lærere med lang erfaring i læreryrket, hvor samtlige i perioder har arbeidet tett med elever med alvorlige atferdsproblemer. Hovedfunnene i studien viser at lærerne var kunnskapsrike og hadde mye erfaringer. De ga uttrykk for at de likte jobben og opplevde den som givende, til tross for at det kunne være mange utfordrende situasjoner. De var svært engasjerte under intervjuene og delte reflekterte tanker og erfaringer.

Oppgavens funn har støtte i den hermeneutiske tilnærmingen, og baseres på en dypere forståelse av informantenes bidrag. Den hermeneutiske tilnærmingen gir bidrag i profesjonsfellesskapet hvor kunnskap stadig utfordres av praksis, teori, diskusjon og refleksjon. Oppgaven ser betydningen av deltakelse i et profesjonsfaglig fellesskap mot stadig nye erkjennelser i lærerens avgjørende relasjonsarbeid med elever som også viser alvorlige atferdsproblemer.

Med bakgrunn i analyse av teori og sentrale deler av oppgavens funn viser oppgaven til en forståelse av begrepet *alvorlige atferdsproblemer* som et komplekst og svært vanskelig definerbart begrep. Dette fordi vi legger ulike kriterier til grunn når vi definerer begrepet. Manglende avgrensninger, definisjoner og teoretiske modeller gjør at det er individuelt hvor grensen går mellom atferdsproblemer og alvorlige atferdsproblemer. Samtlige, både informanter og oppgavens teoretiske rammeverk, forklarte det som svært utfordrende å definere begrepet, men trakk frem eksternaliserende atferd som vanskelig lar seg påvirke av tiltak, som er gjentakende over tid, som i stor grad negativt påvirker andre og som hemmer barnets sosiale og faglige utvikling, som kjennetegn på alvorlige atferdsproblemer.

Informantene i studien fremhevet særlig kvaliteten på lærer-elev-relasjonen som avgjørende for elevenes sosiale utvikling, trivsel og læring i skolen. Oppgaven viser til og kan gi bidrag for at dette er utslagsgivende for spesielt utfordrende elevers opplevelse av seg selv og deres tro på egen verdi og mestring. Funn som oppgaven viser til støttes av oppgavens teoretiske rammeverk.

De viktigste kjennetegnene på en positiv relasjon var ifølge informantene tillit, trygghet og respekt mellom lærer og elev. Informantene påpekte det som særlig viktig å anerkjenne elevene og å signalisere at læreren liker eleven selv om *hun* ikke alltid liker det de gjør. At læreren er bevisst sitt ansvar, og er klar over at det er *hun* selv som må tilføre en negativ relasjon det den mangler fra elevens side for å forbedre relasjonen, ble fremhevet som avgjørende i lærerens relasjonsarbeid. Dette er viktige bidrag fra oppgaven for å se betydningen av kunnskap om lærerens relasjonsarbeid med elever med også alvorlige atferdsproblemer.

Innledningsvis viste oppgaven til og stilte kritiske spørsmål ved manglende fokus på elever med alvorlige atferdsproblemer i den 5 årige grunnskolelærerutdanningen. En mulig konsekvens og bidrag fra oppgavens funn, kan være å knytte den erfarne læreren, som ser betydningen av relasjonsarbeid, sammen med lærerstudenten tidlig i studentens grunnskolelærerutdanning.

Bidrag fra denne oppgaven viser at erfarne lærere har muligheter for å etablere avgjørende sosiale relasjoner også med elever med alvorlige atferdsproblemer.

Opgaven vil særlig peke på at ny forskning kan gi viktige bidrag til å forstå betydningen av lærer-elev-relasjonen gjennom kvalitative studier også med elever med alvorlige atferdsproblemer som informanter. En mulig problemstilling for videre forskning kan være: *Hvordan opplever elever med alvorlige atferdsproblemer lærerens relasjonskompetanse i det daglige samspillet mellom lærer og elev?*

## Referanseliste

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition*.

Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.

Aubert, A. –M. & Bakke, I. M. (2018). *Utvikling av relasjonskompetanse: Nøkler til forståelse og rom for læring* (2. utg.). Gyldendal.

Berg, R. C., Johansen, T. B., Jardim, P. S. J., Forsetlund, L. & Nguyen, L. (2020). *Tiltak for barn og unge med atferdsvansker eller som har begått kriminelle handlinger: en oversikt over systematiske oversikter*. (Rapport 2020). Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no>

Bergsager, D. (2021, 3. november). *Lyddoptak med røde data i Nettskjema-diktafon*. Universitetet i Oslo. <https://www.uio.no>

Blikstad-Balas, M. & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign – hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. (s. 21-45). Universitetsforlaget.

Bø, I. (2018). *Barnet og de andre: Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (5. utg.). Universitetsforlaget.

Dalen, M. (2011). *Intervju som metode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget

Dalland, C. P. & Hølland, S. (2021). Analyse og kategorisering av videodata. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. (s. 263-285). Universitetsforlaget.

- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.). <https://www.forskningsetikk.no>
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn: Evidensbasert kunnskap og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M. B. (2017). *Liten i barnehagen* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk
- Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap. (2018, mai). *Metodehefte: Evaluering av øvelser*. <https://www.dsb.no>
- Eng, H. (2023, 25. april). *Foreldreveiledning med dokumentert effekt*. Kunnskapombarn.no <https://www.kunnskapombarn.no>
- Eriksen, I. M. & Lyng, S. T. (2018). *Elevenes psykososiale miljø: Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Fagbokforlaget.
- Folkehelseinstituttet. (2021, 10. juni). *Trivsel, læring og gjennomføring i skolen*. <https://www.fhi.no>
- Forvaltningsloven. (1967). *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker* (LOV-1967-02-10). Lovdata. <https://www.lovdata.no>
- Goffeng, E. (2022, 15. september). *Verktøyet som styrker lærernes arbeidsmiljø*. Statens Arbeidsmiljøinstitutt. <https://www.stami.no>
- Haugen, R. (2017). *Barns utvikling i skolealder*. Cappelen Damm Akademisk.
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen* (IS-2345). <https://www.helsedirektoratet.no>

- Imsen, G. (2020). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt Forlag
- Kinge, E. C. (2020). *Utfordrende atferd i skolen*. Universitetsforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Linder, A. (2012). *Dette vet vi om: Å skape gode relasjoner i skolen* (K. Hemmer, Overs.). Gyldendal Akademisk.
- Mejlbo, K. (2021a, 16. november). *En av fire lærere i grunnskolen utsettes for vold og trusler*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no>
- Mejlbo, K. (2021b, 18. november). *Utdanningsforbundet: Vald og trugsmål mot lærertrugar rekrutteringa til skulen*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no>
- Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener: Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Unipub Forlag.
- Nordahl, T., Flygare, E. & Drugli, M. B. (2016, 18. mars). *Relasjoner mellom elever*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no>
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget.
- NOU 2023: 1. (2023). *Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen: Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.

- Nøvik, T. S. & Lea, R. A. (2019, 21. mars). *Diagnosesystemene ICD og DSM*. Norsk barne- og ungdomspsykiatrisk forening. <https://www.legeforeningen.no>
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV- 1998-07-17-61). Lovdata. <https://www.lovdato.no>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Sollesnes, T. (2018). *Vellykket arbeid med vanskelig atferd*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sosial- og helsedirektoratet. (2007). *Psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene*. <https://www.regjeringen.no>
- Stai, S. (2022, 7. desember). *Maslows behovspyramide*. Nasjonal Digital Læringsarena. <https://www.ndla.no>
- St.meld. nr. 11 (2008-2009). *Læreren: Rollen og utdanningen*. Det kongelige kunnskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no>
- Sørli, M-A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen*. Praxis Forlag.
- Sørli, M-A. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: Hovedfunn, forklaringer, og pedagogiske implikasjoner*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

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

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.  
<https://www.udir.no>

Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, S. K. & Leirvik, B. (2002). *Atferdsproblemer: Innføring i pedagogisk analyse*. Cappelen Akademisk Forlag.

# Vedleggsliste

## Vedlegg 1: Intervjuguide

### Intervjuguide

«Lærerens relasjonsbygging til elever med alvorlige atferdsproblemer på barnetrinnet»

Formål	Spørsmål	Tema
<i>Innledende spørsmål</i> som skal bidra til å skape en god stemning og avklare erfaringer og bakgrunn.	Hvilken utdanning har du?	Erfaring
	Hvor lenge har du jobbet som lærer?	
	Hvilke trinn har du undervist på?	
	Har du jobbet på en fådelt eller fullført skole?	
<i>Refleksjonsspørsmål</i> som gir mulighet for å gå i dybden av aktuelle temaer. Gir mulighet til å reflektere over temaer og tanker.	Hva mener du kjennetegner en positiv lærer-elev-relasjon?	Begrepsavklaring
	Hva tenker du skiller <i>atferdsproblemer</i> og <i>alvorlige atferdsproblemer</i> ?	
	Hvordan tenker du relasjonen mellom lærer og elever med alvorlige atferdsproblemer ikke bør være? Hvorfor?	Lærerens relasjonsbygging til elever med alvorlige atferdsproblemer
	Synes du det kan være mer utfordrende å bygge positive relasjoner til elever med	



	<p>alvorlige atferdsproblemer enn til andre elever? Hvorfor/hvorfor ikke?</p>	
	<p>Hva tenker du er de viktigste kvalitetene hos læreren for å bygge positive relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer? Hvorfor?</p>	
	<p>Når en relasjon har blitt negativ, hva kan læreren gjøre for å snu dette?</p>	
	<p>Tror du det er mer eller mindre viktig å bygge positive relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer enn andre elever? Hvorfor?</p>	
	<p>Hvor viktig er det å kjenne til barnets bakgrunn for å bygge positive relasjoner? Hvorfor?</p>	
<p><i>Avrundings spørsmål</i> bidrar til å normalisere situasjonen mellom partene i intervjuet. Disse gir informanten mulighet til å ta opp eller legge til temaer eller tanker han/hun synes er viktige, men som ikke har blitt snakket om under intervjuet.</p>	<p>Er det noe du ønsker å legge til som vi ikke har snakket om?</p>	<p>Avsluttende kommentarer</p>

De skal også bidra til en god avsluttende stemning i intervjuet slik at det blir mulig å ta kontakt senere for oppfølgingsspørsmål.		
---	--	--

## Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

799644

**Vurderingstype**

Automatisk

**Dato**

03.01.2023

**Prosjekttittel**

Masteroppgave: relasjonskompetanse og livsmestring

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

**Prosjektansvarlig**

Knut Fonnelop Storhaug

**Student**

Solvår Larsen

**Prosjektperiode**

01.10.2022 - 01.06.2023

**Kategorier personopplysninger**

- Alminnelige

## Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2023.

---

## Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
  - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
  - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
  - Fagforeningsmedlemskap
  - Genetiske data
  - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
  - Helseopplysninger
  - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

## Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene

- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

### Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

## Vedlegg 3: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

***«Lærereens relasjonsbygging til elever med alvorlige atferdsproblemer på barnetrinnet»?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge hvordan lærere best mulig kan arbeide for å bygge positive sosiale relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og om hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Forskningsprosjektet er en masteroppgave på 30 studiepoeng (20 000 – 24 000 ord). Oppgaven skal leveres til ordinær frist 1. juni.

Prosjektets formål er å kartlegge hvordan lærere på 1.-7. trinn best mulig kan arbeide for å bygge positive sosiale relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer, hvilke metoder læreren kan ta i bruk og hvilke faktorer som er viktig i relasjonsbyggingen mellom lærer og elev.

Problemstillingen for forskningsprosjektet er:

*Hvordan kan lærere arbeide med å bygge positive sosiale relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer på 1.-7. trinn?*

Problemstillingen vil jeg forsøke å belyse ut fra tre forskningsspørsmål som konkretiserer det jeg vil undersøke:

*Forskningsspørsmål 1: Hva er alvorlige atferdsproblemer?*

*Forskningsspørsmål 2: Hvordan kan læreren arbeide for å etablere positive sosiale relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer?*

*Forskningsspørsmål 3: Hva kjennetegner en negativ lærer-elev-relasjon, og hvordan kan læreren arbeide for å snu en slik relasjon?*

Prosjektet er en masteroppgave som gjennomføres via Universitetet i Sørøst-Norge

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Det er gjort et strategisk utvalg av informanter, basert på utdannede lærere som har erfaring med forskningsoppgavens tema. Utvalget består av 4 lærere.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Dersom du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller til et intervju. Du vil få spørsmålene på forhånd slik at du har mulighet til å forberede deg dersom du ønsker det.

Spørsmålene omhandler hva som kjennetegner positive sosiale relasjoner, hvordan læreren kan bygge positive relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer og hvorfor relasjonsbygging kan være utfordrende. Det vil være åpent for å legge til andre synspunkter og meninger du synes er viktig for prosjektets tema og problemstilling. Anslått tid for intervjuet er ca. 20-30 minutter, men vil kunne variere ut fra hvordan intervjuet utvikler seg. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst (frem til innlevering)

trekke samtykket tilbake uten å oppgi grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller hvis du ved et senere tidspunkt velger å trekke deg fra prosjektet.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

Kun studenten vil ha tilgang til dine personopplysninger.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Opptak av lyd vil gjøres via *Nettskjema-diktafon* som er en mobilapp som er sammenkoblet med *Nettskjema.no*. Diktafon-appen vil brukes sammen med *Tjenester for Sensitive Data (TSD)*. Lydfilen fra intervjuet vil da automatisk bli kryptert direkte etter innspilling. Det betyr at lydfilen ikke kan spilles av via enheten den er tatt opp på, men at studenten må bruke personlig påloggingsinformasjon (som kun studenten har) for å få tilgang til filen. Filen vil heller ikke lastes ned på noen enheter. Etter endt lydopptak vil intervjuet transkriberes og anonymiseres, og lydopptaket slettes. Informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen vil oppbevares innelåst og adskilt fra resten av oppgavens datamateriale.

All innsamlet informasjon vil anonymiseres og det vil ikke være mulig å gjenkjenne enkeltpersoner i publikasjonen av studien.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent, senest august 2023.

Ved prosjektets slutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes. Som en ekstra sikkerhet vil *Nettskjema.no* (som er lagringssted for lydopptak fra intervju) automatisk slette alle sensitive data i forbindelse med deres neste rydding av persondata, dersom dette ikke slettes manuelt.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandørs personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### Dine rettigheter

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

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

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

- Universitetet i Sørøst-Norge ved Solvår Larsen, epost: [solvaar.l@hotmail.com](mailto:solvaar.l@hotmail.com), eller telefon: 95 74 56 61. Veileder Knut Fonnelop Storhaug kan også kontaktes, epost: [knut.f.storhaug@usn.no](mailto:knut.f.storhaug@usn.no), eller telefon: 35 02 65 52.
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg, epost: [personvernombud@usn.no](mailto:personvernombud@usn.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen av prosjektet som er gjort av Sikts personverntjenester kan du ta kontakt på:

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no), eller telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

*Knut Fonnelop Storhaug*  
(Veileder)

*Solvår Larsen*  
(Student)

---

**Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Lærereens relasjonsbygging til elever med alvorlige atferdsproblemer*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)