

Isabell Ytterstad Strøm

Den gode relasjonen mellom lærer og gutter som viser utagerende atferd på barneskolen

En fenomenologisk-hermeneutisk studie om fire læreres erfaring knyttet til hva som skaper den gode relasjonen til gutter som viser utagerende atferd

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Jan Arvid Haugan

Mai 2021

Isabell Ytterstad Strøm

Den gode relasjonen mellom lærer og gutter som viser utagerende atferd på barneskolen

En fenomenologisk-hermeneutisk studie om fire læreres erfaring knyttet til hva som skaper den gode relasjonen til gutter som viser utagerende atferd

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Jan Arvid Haugan
Mai 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Elever som viser atferdsproblemer, er et velkjent fenomen i norsk skole. Hvert år henvises barn på grunn av mistanke om ADHD og atferdsforstyrrelse. Av disse barna er gutter betydelig overrepresentert (Krogh et al., 2017). Atferden fører til at guttene blir dårligere likt av lærerne sine, får mindre faglig og sosial støtte og de har mer konfliktfylte forhold til læreren (Birch & Ladd, 1997). En årsak til dette synes å være at lærere ikke har nok kunnskap om hvordan de skal mestre møtet med slik atferd (Ogden, 2015).

Denne studien handler om den gode relasjonen til gutter som viser utagerende atferd på barneskolen. Studiens hensikt er å øke lærerens bevissthet og kunnskap om hvordan man kan skape gode relasjoner til gutter med utagerende atferd. Studien gir ingen oppskrift på hvordan denne relasjonen skapes, men den kan bidra til refleksjon over hvilke faktorer som er av betydning for relasjonens kvalitet, og hvordan læreren står i posisjon til å kunne påvirke disse. Dette innebærer både hva som bidrar til å etablere en god relasjon og hva som bidrar til å bevare relasjonen i utfordrende perioder. Tematikken i studien blir belyst gjennom følgende problemstilling:

«Hvilke erfaringer har fire lærere med hva som skaper den gode relasjonen til gutter som viser utagerende atferd på barneskolen?»

Forskningsprosjektet har en kvalitativ tilnærming, der dybdeintervju har blitt brukt som datainnsamlingsmetode. Studien har et fenomenologisk perspektiv, der målet har vært å forstå forskingsdeltakernes tanker, meninger og erfaringer knyttet til relasjonsbyggingen til gutter som viser utagerende atferd. Funn har framkommet etter å ha tolket og drøftet intervjuene i lys av aktuell teori. Den viktigste faktoren synes å være lærerens evne til å se og forstå eleven. Evnen til mentalisering fremstår dermed som sentral. I denne studien kommer det fram at lærerne ser elevens atferd som et uttrykk for noe annet. De retter blikket sitt innover mot eleven, og søker etter hans virkelighetsoppfatning og behov. Lærernes forståelse av elevens behov legger grunnlaget for hvordan de går fram i relasjonen. Studien viser at lærerne påtar seg det fulle ansvaret for relasjonens kvalitet gjennom en bevissthet på hvordan egen atferd påvirker eleven. Særs viktig er det å bruke god tid på relasjonsetableringen, gjennom å vise interesse for eleven og å glede seg sammen med han. Læreren må oppleves som ekte og vise at han liker eleven, både i medgang og i motgang. Dette er grunnleggende for tilliten. Dette innebærer at læreren evner å håndtere utageringen på en rolig og respektfull måte.

Betydningen av å være en støttespiller på elevens følelser er også framtrædende. Lærerne prøver å forstå elevens følelser og møter han på disse gjennom samtaler og emosjonsregulering. Her oppleves det som viktig å være i forkant, og å gi eleven verktøy for hvordan han kan lære seg å håndtere følelsene selv. Opplevelsen av mestring er her sentral. Et godt samarbeid med hjemmet synes også å være av avgjørende betydning. Eleven må oppleve at skole og hjem samarbeider og opptre tilnærmet likt. Et godt samarbeid vil også føre til informasjonsdeling, som gagnar både lærer og elev. Det er også viktig at læreren opplever trygghet og støtte gjennom samarbeid fra kollegaer og ledelse. Denne støtten gir læreren mer trygghet og ro til å kunne møte eleven på de behovene han har.

Til sammen er målet at eleven skal føle seg sett, forstått og elsket av læreren – også med de utfordringen han har.

Abstract

Pupils with behavioural problems are a well-known phenomenon in Norwegian schools. Each year, children are referred due to suspicion of ADHD or other behavioural disorders. Of these children, boys are significantly over-represented (Krogh et al., 2017). The behaviour leads to the boys being less liked by their teachers, receiving less academic and social support and having more conflicted relationships with the teacher (Birch & Ladd, 1997). One of the reasons seems to be that teachers do not have enough knowledge on how to master the encounter with such behaviour (Ogden, 2015).

This study focuses on the good relationship between the teacher and boys with externalizing behaviour problems at the elementary school. The purpose of this study is to increase teacher's awareness and knowledge on how to create a good relationship to boys with externalizing behaviour problems. This study is not meant to be a recipe on how such relationships are made, but it can contribute to reflection and knowledge on which factors are of importance for the quality of the relationship, and how the teacher is in position to affect them. This entails both which factors contributes to establishing a good relationship, and what contributes to preserve the relationship in challenging periods. Thus, the study's research question is:

“What experiences do four teachers have with what creates a good relationship with boys with externalizing behaviour problems in elementary school?”

This study has a qualitative approach, where in-depth interviews have been used to collect data. The study has a phenomenological perspective, where the goal has been to understand the participants' thoughts, opinions and experiences related to the relationship building of boys with externalizing behaviour problems. Findings have emerged after interpreting and discussing the interviews in the light of current theory. The most important factor seems to be the teacher's ability to see and understand the pupil. The ability to mentalise appears to be central. In this study, the teachers see the pupil's behaviour as an expression of something else. They try to see the pupil from within, searching for his perception of reality and his needs. The teacher's understanding of the pupil's needs lays the foundation on how they proceed in the relationship. This study shows that the teachers take full responsibility for the quality of the relationship through an awareness of how their own behaviour affects the pupil. It is especially important to spend time on establishing the relationship, by showing interest in the pupil and sharing good moments. The teacher must be perceived as genuine and show the pupil that he likes him, on both good and bad days. This is fundamental to trust. This includes the teacher's ability to handle the boys' behaviour in a calm and respectful way.

It is important to support the pupil on his emotions. The teachers try to understand the pupil's feelings and help him through conversations and emotion regulation. It is important to act in advance, and to give the pupil tools on how he can learn to handle his emotions on his own. The experience of mastery of this becomes central. A good collaboration with the home seems to be of great importance. The pupil should experience that school and their home life work together, and thus act similarly. A good collaboration can lead to information sharing, which benefits both teacher and pupil. It is also important that the teacher experiences security and support through collaboration from colleagues and management. This helps the teacher to feel safer and calmer, which is needed to be able to meet the pupils' needs. Overall, the goal is that the pupil feels seen, understood, and loved by the teacher - despite his challenges.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på to år med studier. Det har vært en spennende, morsom, slitsom og lærerik reise. I denne prosessen har jeg lært mye om en av mine hjertesaker, og jeg er glad for å kunne si at jeg har oppnådd både mer innsikt og forståelse for hvordan man kan skape en god relasjon til gutter som viser utagerende atferd.

Tusen takk til mine informanter, som har stilt opp med sine erfaringer og gjort denne studien mulig. Det har vært utrolig spennende å høre på dere! Takk til min veileder, Jan Arvid Haugan, som har lagt det presset på meg som jeg har trengt for å produsere hele veien, og som har veiledet meg gjennom spørsmål og usikkerhet.

Å skrive en masteroppgave ved siden av jobb har også krevd sitt. Jeg setter derfor stor pris på tilrettelegging og støtte fra arbeidsplassen, som har gjort det mulig for meg å komme i mål.

Sist, men ikke minst: Tusen takk til kollegaer, gode venner og to flotte foreldre, som har lyttet til meg, støttet meg, hjulpet meg og heiet på meg helt fram til mål. Jeg setter uendelig stor pris på hver og en av dere - deres tålmodighet, forståelse og tro på at jeg skulle få det til.

Det hadde ikke blitt det samme uten dere, og jeg er utrolig stolt over å kunne si at jeg nå er i mål. Vi klarte det!

Langhus

Mai, 2021

Isabell Ytterstad Strøm

Innhold

1	Innledning	11
1.1	Forskningsprosjektets tema, hensikt og problemstilling	12
1.2	Personlig motivasjon.....	12
1.3	Oppgavens oppbygning	13
2	Teori	14
2.1	Problematferd	14
2.1.1	Avgrensning og definisjon	14
2.1.2	Tidligere forskning.....	15
2.2	Perspektiver på atferdsproblemer	16
2.2.1	Bronfenbrenners økologiske modell	16
2.2.2	Individperspektiv	17
2.2.3	Systemperspektiv	17
2.3	Risiko- og beskyttelsesfaktorer	19
2.4	Relasjonen	20
2.4.1	Relasjon og relasjonskompetanse.....	20
2.4.2	Den gode relasjonen.....	21
2.4.3	Mentalisering	23
2.4.4	Toleransevinduet.....	24
3	Metode	26
3.1	Kvalitativ forskning.....	26
3.2	Fenomenologi og hermeneutikk.....	26
3.3	Forskerens rolle	27
3.3.1	Forforståelse	27
3.4	Intervju	28
3.4.1	Intervjuguide.....	28
3.4.2	Utvalg.....	29
3.4.3	Kriterier for valg av informanter.....	30
3.4.4	I forkant av intervjuene	30
3.4.5	Gjennomføring av intervjuene.....	31
3.5	Transkribering	33
3.5.1	Analyse og koding	33
3.6	Kvalitetssikring	34
3.6.1	Validitet	34
3.6.2	Reliabilitet.....	34
3.6.3	Generaliserbarhet.....	35

3.7	Etikk.....	35
3.7.1	Samtykke og konfidensialitet	35
3.7.2	Personvern	36
4	Presentasjon av resultater og drøfting	37
4.1	Forståelsen av elevens atferd.....	37
4.2	Forståelsen av seg selv som støttespiller	41
4.3	Forståelsen av følelsesreguleringens betydning	46
4.4	Forståelsen av samarbeidets betydning for relasjonens kvalitet.....	49
5	Oppsummering og veien videre	53
5.1	Den gode relasjonen til gutter med utagerende atferd	53
5.2	Avslutning – til ettertanke	54
5.3	Veien videre	55
	Referanser.....	57
	Vedlegg.....	60

1 Innledning

Elever som viser utagerende atferd er ikke et nytt fenomen i norsk skole. Det handler om atferd som bryter med skolens regler og normer og som ikke innfrir lærerens forventning til akseptabel atferd. Atferden gjør det vanskelig å skaffe seg – og holde på – venner, og kan ofte bidra til et anstrengt eller konfliktfylt forhold mellom elev og lærer. Mange lærere opplever slik atferd provoserende, fordi atferden utfordrer deres autoritet og er vanskelig å kontrollere. Andre kan bli usikre, fordi de ikke har kunnskap om hvordan de skal kunne mestre møtet med slik atferd (Ogden, 2015).

Atferdsproblemer er i tillegg en av grunnene til at elever får enkeltvedtak om spesialundervisning (NOU 2019: 3). Flere gutter enn jenter mottar spesialundervisning. Dette er ikke nødvendigvis negativt, men gjenspeiler et reelt større behov blant guttene (NOU 2019: 3). Utagerende vansker og lidelser er vanligst hos gutter og inkluderer blant annet atferdsforstyrrelser, opposisjonell forstyrrelse, ADHD og symptomer på disse lidelsene (Krogh et al., 2017). I 2016 var mistanke om ADHD, trasslidelse og adferdsforstyrrelse de vanligste henvisningsgrunnene når det gjaldt barn. Guttene var overrepresentert i disse kategoriene - ved mistanke om ADHD var det 2,5 ganger så mange gutter enn jenter i aldersgruppen 7 t.o.m. 12 år (Krogh et al., 2017).

Historisk sett har elever med slik atferd blitt direkte segregert fra fellesskapet, fordi man ønsket å beskytte seg mot barn med atferdsproblemer. Tidligere spesialskoler for elever med atferdsvansker er et eksempel på dette (Nordahl et al., 2005). En mildere variant av segregering kan jeg huske fra egen skolegang, hvor normaliteten var å sende de urolige guttene ut på gangen eller til rektor når de ikke oppførte seg som forventet. Heldigvis har mye endret seg siden da. Vi har i dag et lovverk som stiller tydelige krav til hvordan elevene skal møtes, uavhengig av hvilken atferd de viser: «Skolen (...) skal møte elevane (...) med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast» (Opplæringslova, 1998, s. § 1-1). I tillegg skal elevene motta en opplæring som skal ruste dem for det livet har å by på, noe den nye Fagfornyelsen framhever under temaet *folkehelse og livsmestring*. I den overordnede delen står det blant annet at det skal arbeides med «verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner (...)» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 12).

For gutter som viser utagerende atferd blir dette ekstra viktig. Atferden deres fører ofte til et negativt samspillmønster mellom lærer og elev, og preges ofte av negative tilbakemeldinger, korreksjoner og straffesanksjoner (Drugli, 2008b; Nordahl et al., 2005). For å kunne møte kravet fra Fagfornyelsen er det grunnleggende at måten de møtes på i skolen og de erfaringene de gjør seg der, er mest mulig positive slik at de utvikler tiltro til seg selv og egne muligheter. Dette stiller store krav til læreren og lærerens kompetanse. Det er bred enighet om at kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev er av avgjørende betydning i all samhandling og oppdragelse (Sørli & Nordahl, 1998). Det ser også ut til at voksne som har en god relasjon til barn og unge opplever mindre atferdsproblemer enn voksne som ikke har en slik relasjon (Nordahl et al., 2005; Sørli & Nordahl, 1998). Lærerens betydning nevnes også i NOU 2019:3;

«Læreren er den mest sentrale innsatsfaktoren i skolen og egenskaper ved den individuelle læreren har stor betydning for prestasjoner og læring. (...) Videre finner forskningen at mye kan gjøres for å gi lærere verktøy som gjør dem bedre. (...) God klasseledelse reduserer problematferd som skaper en gunstig kontekst for virksom undervisning» (NOU 2019: 3, s. 20).

Med bakgrunn i dette er det gode grunner for å se på hvordan gode relasjoner kan utvikles, både for klassemiljøet og den enkelte elevs trivsel og utvikling.

1.1 Forskningsprosjektets tema, hensikt og problemstilling

Innenfor skolen har man funnet fire hovedtyper av problematferd: lærings- og undervisningshemmende atferd, utagerende atferd, antisosial eller klart normbrytende atferd, samt sosial isolasjon (Sørli & Nordahl, 1998). Denne oppgaven tar for seg utagerende atferd, men er også aktuell for lærings- og undervisningshemmende atferd. Dette er de to vanligste formene for atferdsproblematikk i skolen. Lærings- og undervisningshemmende atferd forekommer like ofte blant jenter og gutter, og preges av uro, bråk og avbrytelser. Utagerende atferd forekommer derimot gjennomgående oftere hos gutter og innebærer å bli fort sint, svare tilbake til voksne ved irrettesettelse eller krangling og slåssing med andre elever. Dette innebærer både fysiske og verbale angrep på andre (Nordahl et al., 2005; Sørli & Nordahl, 1998).

På bakgrunn av dette har temaet for forskningsprosjektet blitt den gode relasjonen mellom lærer og gutter som viser utagerende atferd på barneskolen. Hensikten med studien er å bidra til økt kunnskap og bevissthet om hva som skaper og opprettholder en god relasjon til elever som ofte utfordrer læreren og relasjonen med sin atferd. Ønsket har vært å snakke med lærere som er kjent for å oppnå den gode relasjonen, og med dette gå i dybden av «suksesshistoriene». Jeg ønsker å løfte fram hva disse lærerne tenker, mener og gjør, som fører til at relasjonen mellom dem blir så god at den bidrar til å dempe den utagerende atferden og med dette også forbedrer elevens skolehverdag. Med bakgrunn i dette har følgende problemstilling blitt utarbeidet:

«Hvilke erfaringer har fire lærere med hva som skaper den gode relasjonen til gutter som viser utagerende atferd på barneskolen?»

For å besvare problemstillingen har jeg utarbeidet fire forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstår lærerne elevens atferd?
2. Hva vektlegger lærerne som viktig ved seg selv?
3. Hvordan arbeider lærerne for å dempe utageringen?
4. Hvilke ytre faktorer må være på plass for å skape en god relasjon?

Ved hjelp av disse spørsmålene ønsker jeg å finne ut av hva lærerne anser som viktige og relasjonsfremmende faktorer og hvordan de gir uttrykk for å vise dette rent praktisk. I tillegg ønsker jeg å finne ut av hvilke ytre faktorer lærerne opplever som nødvendige forutsetninger for å kunne skape og opprettholde den gode relasjonen til gutter som viser utagerende atferd. Studien retter seg mot voksne som arbeider med gutter som viser slik atferd, hovedsakelig lærere og spesialpedagoger i barneskolen.

1.2 Personlig motivasjon

Som lærer i barneskolen har jeg mang en gang møtt gutter som utfordrer både lærere, undervisning og medelever med sin utagerende atferd. Allerede første år som lærer

kjente jeg et stikk i hjertet og en undring over hvor denne atferden kom fra. Disse guttene sliter ofte både faglig og sosialt, og det er sistnevnte som har truffet mitt lærerhjerte mest. Å være vitne til at disse guttene ofte havner på sidelinja av det sosiale fellesskapet har blitt utgangspunktet for mitt ønske om å hjelpe. Jeg ønsket tidlig å vise elever med slik atferd at jeg er en voksen de kan stole på, og som ønsker å hjelpe dem til å ha det bra. Enkelte ganger har jeg kjent på mestringen over å få det til. Like ofte, om ikke mer, har jeg kjent på følelsen av å jobbe i blinde. Det er helt tydelig at det ikke eksisterer en oppskrift på hvordan slik atferd skal møtes. Det har erfaring med ulike elever vist meg. Min personlige motivasjon for dette prosjektet har vært å øke min egen bevissthet på elementer som går igjen i gode relasjoner. Like mye ønsker jeg å kunne dele denne kunnskapen med mine kollegaer, som ofte er like frustrerte og undrende som meg.

1.3 Oppgavens oppbygning

Studien er bygd opp i 5 hovedkapitler. I kapittel 2 gjør jeg rede for aktuell teori, som vil bli brukt for å drøfte studiens funn. I kapittel 3 beskriver og begrunner jeg valg av metode. Her vil jeg redegjøre for hvordan datainnsamling og analyse har blitt gjennomført. I kapittel 4 presenteres funn fra datainnsamlingen med tilhørende drøfting. Her vil funnene knyttes opp mot problemstilling og gjennomgått teori. Avslutningsvis vil jeg i kapittel 5 oppsummere studiens innhold og svare på problemstillingen, før jeg avslutter med egne refleksjoner og forslag til videre forskning.

2 Teori

I dette kapitlet gjennomgås teori som er valgt ut for å belyse min problemstilling. Innledningsvis defineres atferdsvansker, for å avgrense og belyse atferden som det forskes på. Her presenteres tidligere forskning på området, for å aktualisere denne studien og vise hvordan den kan være et bidrag på området. Deretter kommer jeg inn på hvordan slik atferd kan oppfattes, ut fra et individ- eller miljøperspektiv. Bronfenbrenners økologiske modell (vedlegg 1) vil bli brukt som et rammeverk på dette, for å gi en bredere forståelse av hvordan eleven og atferden påvirkes av miljøene rundt. Her kommer jeg inn på faktorer som bidrar til å fremme eller hemme atferden, i form av beskyttelses- eller risikofaktorer. Avslutningsvis beskrives hva som ligger i begrepet relasjon og teori på hva som kjennetegner en god relasjon. Her har jeg valgt å legge vekt på mentalisering, da dette på mange måter er en forutsetning for å kunne utvikle en god relasjonskompetanse.

2.1 Problematferd

I dette delkapitlet redegjøres det for ulike oppfatninger av begrepet atferdsvansker i et forsøk på å skape en forståelse for begrepets størrelse. Deretter presenteres to definisjoner av begrepet for å tydeliggjøre hvilken atferd som er aktuell for denne oppgaven. Her blir det også utdypet hvilke konsekvenser atferden kan gi, både for lærer og elev. Dette i lys av eksisterende teori og tidligere forskning.

2.1.1 Avgrensing og definisjon

Å utvise atferdsvansker i en eller annen periode er en del av den normale utviklingen hos barn. Dette gjør at det ikke alltid er like enkelt å definere hva som er «ordentlige» atferdsvansker, og hva som er vanskelig, men normal atferd (Drugli, 2008a). Hva som defineres som atferdsproblemer varierer også etter hvem man spør og defineres ulikt innenfor ulike fagdisipliner (Nordahl et al., 2005). Eksternalisering, utagering, tilpasningsvansker, atferdsvansker, sosiale og emosjonelle vansker og psykososiale problemer er eksempler på faguttrykk som har vært brukt gjennom årene for å beskrive utagerende problematferd (Ogden, 2015). Hva som oppfattes som problematferd er i tillegg avhengig av miljø, tid, kontekst og situasjon som atferden opptrer i. Hva som anses som normal og akseptabel atferd på alderstrinnet er også av betydning (Nordahl et al., 2005). Likevel synes det å være en enighet om at visse elementer må være til stede for at atferden kan defineres som problematferd. Man bruker begrepet dersom atferden blir «omfattende, hvis den manifesterer seg og utvikler seg over tid, hemmer barnets utvikling og vekst og/eller er til betydelig plage eller krenkelse for andre» (Nordahl et al., 2005, s. 32). I skolen defineres dette som «(...) elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre» (Ogden, 2009, s. 18).

Innledningsvis kom det fram at det finnes fire hovedtyper av problematferd: lærings- og undervisningshemmende atferd, utagerende atferd, antisosial eller klart normbrytende atferd, samt sosial isolasjon (Sørli & Nordahl, 1998). Jeg velger å ikke gå inn på de siste to, da disse ikke er aktuelle for denne oppgavens problemstilling. Lærings- og undervisningshemmende atferd er den klart vanligste formen for problematferd på alle

klasetrinn i skolen, og forekommer like ofte blant jenter og gutter. Atferden omfatter å drømme seg bort i timene, bli lett distraheret, være urolig og bråkete og å forstyrre andre i timene, og er klart skolekontekstuellet betinget (Nordahl et al., 2005). Ogden definerer det slik: «Lærings- og undervisningshemmende atferd er uro, bråk og avbrytelser som gjensidig forsterkende atferd blant flere elever, og som fører til manglende arbeidsro eller arbeidsinnsats, og dermed til et dårlig læringsmiljø» (Ogden, 2009, s. 17; 2015, s. 14). Dette kan føre til et høyt støy- og konfliktnivå, svak faglig framdrift og negative relasjoner mellom lærer og elev (Ogden, 2009). Utagerende atferd er den andre vanligste formen for atferdsproblematikk og forekommer gjennomgående oftere hos gutter (Nordahl et al., 2005). Som det ble nevnt i innledingen, er denne atferden preget av mer fysisk og verbal utagering, rettet mot andre. Både lærings- og undervisningshemmende atferd og utagerende atferd fører til at elevene strever med å fungere i klasserommet. I tillegg medfører atferden at de ofte strever med å fungere sosialt med jevnaldrende fordi de misforstår sosiale signaler, ikke vil følge regler i lek, ikke vil dele og lignende. Dette gjør at de ofte havner i konflikter og blir avvist av godt fungerende jevnaldrende (Walker et al., 1995). Dersom læreren evner å skape en god relasjon til disse elevene, blir læreren en viktig mulighet for at disse elevene kan utvikle sin sosiale kompetanse og slik få det bedre både i og utenfor klasserommet.

2.1.2 Tidligere forskning

Det har gjennom årene blitt forsket mye på ulike sider av atferdsproblemer. Forskningen er viktig fordi atferdsproblemer øker risikoen for en rekke negative konsekvenser, blant annet utvikling av voldelig atferd, mentale problemer, å slutte på skolen, rusproblemer, problemer med å få seg jobb, utfordringer med venner og familie og innblanding i kriminalitet (Bloomquist & Schnell, 2005; Walker et al., 1995). Atferden kan og bør derfor forstås som et potensielt samfunnsproblem (Drugli, 2008a).

Et gjennomgående trekk i forskning av problematferd er relasjonen mellom lærer og elev, hvor forskere synes å være enige om at kvaliteten på relasjonen er av stor betydning. Det er funnet en klar sammenheng mellom elev-lærer-relasjonen og omfanget av problematferd. Ved dårlige relasjoner vises det gjennomgående mer problematferd enn når relasjonene er positive. Ved gode relasjoner viser elevene i tillegg mer positiv sosial kompetanse, og ser ut til å trives bedre i skolen (Birch & Ladd, 1997; Sørli & Nordahl, 1998). I tillegg har forskere funnet at det å ha en støttende relasjon til minst én lærer er en av de viktigste beskyttelsesfaktorene når det gjelder fremtidig suksess i skolen (Pianta og Walsh, 1998, sitert i Drugli, 2008a). Tross dette viser forskning at barn med atferdsvansker har en tendens til å være dårlig likt av lærerne. De får mindre faglig og sosial støtte, mindre positiv tilbakemelding og betydelig mer negativ tilbakemelding enn hva andre barn gjør. Dette gjelder særlig guttene; lærere rapporterer om signifikant nærmere relasjoner til jentene og mer konfliktfylte forhold til guttene (Birch & Ladd, 1997). Forskning tyder også på at lærerens relasjon til elevene påvirkes av hva slags type utfordrende atferd eleven viser. En nederlandsk undersøkelse viste for eksempel at læreren hadde en bedre oppfatning av relasjonen til elever med hyperaktiv atferd, framfor elever med alvorlige atferdsforstyrrelser (som innebærer å plage andre, starte krangler og slåssing, lyve, bryte regler, voldelig atferd eller å ignorere læreren) (Bosman et al., 2018). Dette ble forklart ut fra to ting, funnet av Chang & Davis (2009). Det ene er i hvilken grad læreren opplever at eleven kan kontrollere egen atferd og den andre er lærerens opplevelse av å takle utfordrende atferd. Det viser seg nemlig at lærere lettere blir sinte og provoserte dersom de oppfatter atferden som en handling eleven kunne ha kontrollert. Atferd som kan knyttes til individet, eksempelvis

hyperaktivitet og ADHD, kan oppfattes som atferd eleven selv ikke kan kontrollere. Ved alvorlig atferdsforstyrrelse derimot, er ikke alltid årsaken til atferden like klar. Læreren har da lettere for å oppfatte atferden som irriterende og respektløs, eller som et uttrykk for manglende oppdragelse. Dette kan resultere i frustrasjon og sinne fra lærerens side, noe som vil kunne påvirke negativt hvor sensitive de klarer å være i relasjonen med eleven. Undersøkelsen pekte også på at forskjellen i relasjonene kunne skyldes at lærerne hadde mer kunnskap om ADHD, noe som kunne bidra til å gi en bedre forståelse av eleven og atferden. Ved alvorlige atferdsforstyrrelser uttrykte lærerne at de følte seg mer truet og frustrerte. Lærerne opplevde mindre grad av evne til å takle atferden, noe som bidro til følelser av negativitet og sinne.

Mangel på kunnskap om hvordan atferden skal håndtere løftes også fram i annen forskning. En undersøkelse viste at jo mer bekymret lærere var om problematferden, jo mindre selvsikre følte de seg på å kunne håndtere atferden (Martin et al., 1999). Studier viser at mange lærerne har en «her og nå»- tilnærming, der hovedmålet er å redusere vanskelig atferd i det daglige. Enkelte har også en tilnærming som handler om å overleve fra dag til dag (Drugli et al., 2008). Dette er uheldig for både lærere og elever, og det framstår et behov for mer kunnskap om, og bevissthet rundt, hva som fremmer gode relasjoner, og med dette åpner dørene for bedre å lykkes i arbeidet med gutter som viser utagerende atferd.

Når det gjelder hva som skaper den gode relasjonen i praksis er det begrenset med forskning på dette. Det finnes noen få masterstudier, men disse tar for seg ulike aldersgrupper. Noen funn synes likevel å gå igjen. God evne til dialog med eleven, foresatte og andre voksne synes å være viktig. Det ble også funnet at lærerne bruker tid til å bygge relasjoner, reflekterer over egen rolle og har et oppriktig ønske om å hjelpe eleven (Holøyen, 2019; Sagberg, 2015; Sollesnes, 2004). Utover dette varierer funnene, noe som trolig har en sammenheng med hvilken aldersgruppe de har forsket på. Den ene studien tok for seg barnehagealder, den andre alderen 11-14 år og den siste studien videregående. Til tross for enkelte fellesnevner i funn synes det ut fra dette å være et behov for mer forskning på hva som skaper den gode relasjonen til utagerende gutter på barneskolen, noe denne studien ønsker å bidra til.

2.2 Perspektiver på atferdsproblemer

Atferdsproblemer kan forstås på ulike måter, ofte fra et individ-, miljø- eller aktørperspektiv. Jeg vil i påfølgende delkapittel gi en innføring av hva disse perspektivene går ut på. Her har jeg valgt å bruke Bronfenbrenners økologiske modell som et rammeverktøy for å sette perspektivene i en større sammenheng og gi en bedre forståelse av hvordan atferdsproblemer kan oppfattes.

2.2.1 Bronfenbrenners økologiske modell

Urie Bronfenbrenner var en amerikansk psykolog og forsker innenfor barne- og utviklingspsykologi og er kanskje en av de som sterkest har understreket at barns utvikling må forstås i en helhetlig sammenheng (Imsen, 2008). Han stilte seg kritisk til forskning som studerte barn i kunstige omgivelser ved hjelp av forsøk og laboratorieundersøkelser, fordi dette førte til at man hovedsakelig så på barnet som et individ, uten å ta i betraktning miljøet rundt (Bronfenbrenner, 1979; Bø et al., 1985). Han mente at man måtte studere menneskets økologi. I hovedsak handler dette om at barns utvikling er et produkt av en interaksjon mellom barnet og miljøet rundt. Av den grunn må både individ og miljø undersøkes, med et særlig fokus på interaksjonen

mellom de to (Bronfenbrenner, 1979). I tillegg må man studere miljøene i forhold til hverandre, fordi de henger sammen og påvirker hverandre. Dette blir framstilt som strukturer inni hverandre, som russiske dukker. Bronfenbrenner bygger sin modell innenfra og ut (Bø et al., 1985). Det innerste nivået er mikrosystemet og består av områder som barnet er direkte involvert i. Her finner vi familie, skole, nabolag og jevnaldrende. Neste nivå er mesonivået, der man studerer flere nærmiljøer samtidig for å få fram samspillet mellom dem. I praksis handler dette om at det som skjer i én situasjon påvirker det som skjer i en annen. For eksempel vil det som skjer hjemme påvirke det som skjer på skolen (Imsen, 2008). Neste nivå er eksosystemet. Dette er de systemene som barnet ikke er en aktiv del av, men som likevel påvirker de miljøene som barnet er en del av. Eksempler på dette er foreldrenes arbeidsplass, foreldrenes vennenettverk og lignende (Bronfenbrenner, 1979). Det siste og ytterste nivået er makrosystemet, og omhandler det som skjer på samfunnsnivå. Dette kan være samfunnsøkonomi, sosial- og helsevesen, politisk system og lignende.

2.2.2 Individperspektiv

I lys av Bronfenbrenners økologiske modell fokuserer individperspektivet på barnet alene og ser bort fra de fire systemene rundt. Perspektivet er i bruk når man bruker begreper som atferdsvansker, sosiale og emosjonelle vansker, psykososiale vansker og mer spesifikke diagnostiske termer som ADHD, Tourettes og lignende. Fokuset rettes mot en individorientert tilnærming til atferdsproblemer, der begrepene beskriver vansker, dysfunksjoner, avvik eller syndromer som den enkelte elev har. Problematferden blir slik noe som forårsakes eller eies av eleven selv. Den tradisjonelle begrepsbruken innebærer også en indirekte årsaksforklaring, ved å indikere at årsaken til problematferden i hovedsak er å finne i den enkelte elev. Perspektivet har blitt kritisert for å bygge på en smal normalitetsoppfatning og for å fokusere på sykdom og avvik. Det som bryter med det vanlige og normale vurderes negativt som sykdom, mens normalitet i form av fravær av sykdom vurderes positivt. På skoler har dette medført at atferdsproblemer blir forklart patologisk, ved at årsaken til problemene er å finne som en egenskap, skade eller sykdom hos eleven (Nordahl, 2008). Et slikt syn fører til at man forsøker å «finne feilen», diagnostisere den og reparere «skaden», eller sette inn kompensatoriske tiltak som kan bøte på feilutviklingen. Det gis lite rom for å se elevens sterke sider, ressurser, kompetanse og potensiale. Perspektivet har blitt kritisert for å fremstå for endimensjonalt, der man kun fokuserer på individet og ikke konteksten som vanskene oppstår i (Drugli, 2008a). Sosiale variabler som for eksempel hjemmeforhold og skolesituasjon blir undervurdert, og omgivelsene rundt fritas for ansvar (Kvilhaug, 1998). Likevel skal ikke perspektivet forkastes. Alene gir det ikke tilstrekkelig informasjon, men individuelle forhold må likevel tas hensyn til når man skal forstå utviklingen av atferdsproblemer (Nordahl et al., 2005). I tråd med Bronfenbrenners syn på barnets utvikling må disse forholdene settes inn i en større sammenheng, noe jeg kommer inn på i påfølgende avsnitt.

2.2.3 Systemperspektiv

Systemteori er en fellesbetegnelse på tenkemåter innenfor ulike empiriske vitenskaper (Nordahl et al., 2005). Fellestrekket for disse tenkemåtene er at man oppfatter mennesker som aktører, der den enkelte påvirker helheten og selv blir påvirket av denne helheten (Eide & Eide, 2014). I motsetning til individperspektivet er ikke hensikten med systemteori å finne årsaken til atferden. I stedet søker man å finne sammenhenger mellom omgivelsene og individets atferd, for å avdekke de faktorer, sammenhenger og

mønstre som skaper og opprettholder atferden. Systemteori tar slik utgangspunkt i kompleksiteten i atferden (Nordahl et al., 2005).

Perspektivet er i tråd med Bronfenbrenners økologiske modell og ser på alle individer som deltakere i ulike sosiale systemer, der systemene danner rammer og setter betingelser for hvordan vi handler. Samtidig er vi ikke underlagt disse systemene – vi påvirker også omgivelsene som vi deltar i. Det foregår en interaksjon mellom omgivelsene og det enkelte individ. Interaksjonen mellom aktørene skaper systemet, som videre påvirker senere samhandling. For eksempel vil måten man kommuniserer og samhandler på i en klasse etablere et mønster og en struktur, som gjør at klassen framstår som et sosialt system. Disse mønstrene og strukturen vil påvirke hvordan senere kommunikasjon og samhandling blir i klassen. En forståelse av disse mønstrene og strukturene vil gjøre det enklere å forstå handlingene til elever som viser atferdsproblemer i systemet (Nordahl et al., 2005). For eksempel har studier vist at atferdsproblemer kan forklares av systemfaktorer som relasjoner mellom elever, relasjoner mellom elev og lærer og de verdier og forventninger som finnes i omgivelsene (Sørli & Nordahl, 1998). Ved å endre på disse elementene vil interaksjonen endres, noe som igjen vil påvirke atferden (Nordahl et al., 2005).

I tillegg til å være underlagt både strukturelle og individuelle forutsetninger, er mennesket i stand til å velge selv. Alle elever forsøker å påvirke eget liv og læring, og de benytter ulike strategier og handlinger for å mestre de situasjonene de befinner seg i. Dette er kjernen i aktørperspektivet, hvor eleven vektlegges som en autonom, handlende og fortolkende aktør i eget liv. Nordahl (2008) forklarer perspektivet gjennom teorien om rasjonelle valg, som tar sikte på å vise hvordan mennesket handler når det handler intensjonalt. Dette innebærer at handlinger blir valgt som midler for å nå et mål. Dette er et resultat av to prosesser; elevens virkelighetsoppfatning og elevens verdier, mål eller ønsker. Virkelighetsoppfatningen ligger til grunn for de ønsker, verdier eller mål eleven har, og eleven vil velge en handling som realiserer dette. For eksempel kan elevens atferd være en form for mestringsstrategi for å skaffe seg innflytelse eller status blant jevnaldrende, eller som en reaksjon på noe som oppleves urettferdig fra de voksne. Slike handlinger kan også være normstyrte, ved at eleven følger en verdi eller sosial norm som ikke umiddelbart gir han selv fordeler. Uavhengig av bakgrunn betraktes handlingen som intensjonal og rasjonell når eleven er bevisst på at han har en hensikt med handlingen sin, og tror at denne handlingen er den beste (Nordahl, 2008).

For å kunne forklare og forstå elevenes handlinger er det dermed en forutsetning at vi har kunnskap om og forståelse av eleven. Vi må kunne forklare og forstå elevenes virkelighetsoppfatninger og verdier eller ønsker. Vi trenger å få fatt i deres tanker og meninger, og den eneste måten å oppnå dette på er gjennom å snakke med dem. En forutsetning er da at ordene vi bruker har samme betydning for begge parter. Mennesker har ulike oppfatninger av fenomener og situasjoner og vi fortolker det vi observerer. Dette påvirkes av sosiale tenkemåter, blant annet hva som anses å være vanlig i de sosiale sammenhengene vi er i. I tillegg påvirker våre subjektive erfaringer hvordan vi oppfatter situasjoner. Det er nødvendig å analysere elevens virkelighetsoppfatninger, ønsker, verdier og handlinger innenfor den konteksten som de befinner seg i. Generelt bærer elevens virkelighetsoppfatninger preg av å oppfatte skolen annerledes enn hva lærerne gjør, og vi må derfor vurdere elevens virkelighetsoppfatninger ut fra elevens bakgrunn, erfaringer og handlinger, og ikke ut fra om de er i samsvar med lærerens og skolens virkelighetsoppfatninger (Nordahl, 2008). Dersom læreren klarer å forstå eleven som aktør, vil dette ofte bidra til en bedre relasjon mellom lærer og elev fordi eleven vil

oppleve at den voksne forstår. I tillegg kan en forståelse av elevens oppfatninger og handlinger bidra til å endre elevens forståelse av seg selv. Ved å tenke over egne opplevelser kan man lære å korrigere dem gjennom refleksjon, og det er derfor viktig for både læringen og atferden hva eleven tenker om sine egne handlinger (Nordahl et al., 2005).

2.3 Risiko- og beskyttelsesfaktorer

Risikofaktorer er en fellesbetegnelse på forhold som øker faren for at personer utvikler vansker. En risikofaktor er ikke nødvendigvis det samme som en årsak til atferden (Kvello, 2010). En risikofaktor er en egenskap, en hendelse, et forhold eller en prosess, som øker sannsynligheten eller risikoen for et bestemt utfall (Andershed & Andershed, 2007). Det er snakk om forhold eller hendelser som skjer før barnet har utviklet atferdsproblemer, og som er påvist å forutsi negativ atferdsutvikling. En risikofaktor kan slik oppfattes som et faresignal for utvikling av atferdsproblemer (Nordahl et al., 2005). Beskyttelsesfaktorer er derimot faktorer som demper risikoen for utvikling av vansker når personer er rammet av risikofaktorer (Kvello, 2010). De «forstyrrer» sammenhengen mellom risikofaktorer og et negativt utviklingsløp, og kan føre til at barnet får en positiv utvikling til tross for at det har vært utsatt for risiko (Drugli, 2008a).

Beskyttelsesfaktorer kan fungere på tre ulike måter: ved direkte å redusere dysfunksjonen, ved å forhindre at risikoforhold utvikler seg, eller ved å påvirke effekten av risikofaktorer. På denne måten fungerer en beskyttelsesfaktor som en buffer mot risiko, eller som en mekanisme som endrer effektene av å eksponeres for risiko, slik at sannsynligheten øker for et positivt utfall (Andershed & Andershed, 2007).

Likevel er det ikke slik at enkeltstående beskyttelsesfaktorer i seg selv fører til et positivt utviklingsløp. På samme måte fører ikke eksponering for risiko automatisk til skjevutvikling. Alle mennesker utsettes for risikofaktorer, på samme måte som man utsettes for stress. Man reagerer også ulikt på dette, etter hvor sårbar eller robust man er. Det som er av betydning, er antall risikofaktorer man utsettes for. Jo flere risikofaktorer, jo større er sannsynligheten for senere alvorlig problemutvikling. I slike tilfeller er det vanskelig å forutsi barnets utvikling, fordi man ikke vet hvordan risikofaktorene påvirker hverandre (Kvello, 2010). Noen risikofaktorer kan bli mindre betydningsfulle etter hvert som barnet modnes, mens andre påvirker store deler av livsløpet. Det er heller ikke gitt at risikofaktorer som bidrar til å utvikle utagerende atferd er de samme faktorene som opprettholder atferden senere (Nordahl et al., 2005). Slik er det også med beskyttelsesfaktorene. Det er ikke slik at det som har positiv effekt i én utviklingsperiode nødvendigvis er nok til å hindre skjevutvikling i en annen utviklingsperiode. Både risiko- og beskyttelsesfaktorer må forstås ut fra den interaksjonen de har med andre faktorer i barnets liv over tid (Pianta og Walsh, 1998, sitert i Drugli, 2008a).

Både risiko- og beskyttelsesfaktorer kan være individuelle og kontekstuelle. Faktorer som finnes i barnet defineres som individuelle faktorer og er i mange tilfeller biologisk betinget. Vanskelig temperament, tidlig utagering, kognitive problemer, mangelfull sosial kompetanse og kjønn i form av å være gutt anses til å være risikofaktorer (Nordahl et al., 2005). Det samme gjelder følelser som å ikke kjenne redsel, sinne og nedstemthet, i tillegg til voldelig atferd, uro, overaktivitet, impulsivitet og konsentrasjonsvansker (Møller, 2018). Motsatt vil god sosial kompetanse, høy intelligens, enkelt temperament, gode mestringsferdigheter, følelse av egenverd, positive forventninger til framtiden og

trygg tilknytning til minst én omsorgsperson være individuelle kjennetegn som virker beskyttende (Ogden, 2015).

Faktorer fra familien og det øvrige nettverket kan sammenfattes i kontekstuelle faktorer. Dette omfatter skolen, jevnaldrende, nærmiljøet eller samfunnet rundt. Fellestegnet med disse faktorene er at de finnes i barnets omgivelser. Av risikofaktorer hjemme kan det handle om mangelfulle foreldreferdigheter, familiekonflikter, mishandling og omsorgssvikt, kriminalitet, vold og rusmisbruk hos foreldrene og sosioøkonomiske forhold. Eksempler er voksne som ikke følger opp, har uklare grenser, straffer overdrevent, er nedlatende, overser barnets prososiale atferd eller har en inkonsekvent måte å reagere på uønsket atferd (Nordahl et al., 2005). Motsatt vil det oppleves som beskyttende dersom foreldrene viser god omsorgsutøvelse og har høyere utdanning og er i jobb (Kvello, 2010). I tillegg er god familiestruktur, forutsigbarhet, moderat grensesetting og gode problemløsningsferdigheter av betydning (Møller, 2018; Ogden, 2015).

På skolen vil uklare regler, inkonsistent regelhåndhevelse, konfliktpreget klassemiljø, dårlige forhold mellom elever og lærere, samt en undervisningspraksis preget av lite variasjon, struktur og elevorientering og engasjement være risikofaktorer. Det anses også som en risikofaktor dersom skolen mangler felles holdninger og strategier for å forebygge problematferd og å fremme sosial kompetanse. For læreren er kunnskap om risikofaktorer svært nødvendig, både for å få forstå eleven og atferden, men også for å kunne motarbeide uheldige samspill mellom voksne og barn. Dersom læreren for eksempel undervurderer individuelle risikofaktorer, kan dette være svært uheldig dersom eleven utsettes for risikoforhold på andre arenaer. Voksne som er forsømmende, autoritære eller likegyldige til barnets utvikling vil fort kunne havne i uheldige samspill med eleven (Nordahl et al., 2005). Det er derfor grunnleggende viktig at barnet opplever positiv støtte fra nettverk av familie, venner og andre voksne. For at barnet skal gis mulighet for en positiv utvikling er det sentralt at barnet opplever trygghet, et velfungerende samspill mellom voksne og positive relasjoner til skolen (Møller, 2018).

2.4 Relasjonen

I påfølgende avsnitt redegjøres det for hva som ligger i begrepene relasjon og relasjonskompetanse. Deretter gjøres et forsøk på å definere hva en god relasjon er, før jeg løfter fram eksisterende teori på hva en god relasjon oppfattes å inneholde. Her anses evnen til mentalisering å være sentral, og jeg vil derfor utdype dette begrepet. I dette ligger også evnen til emosjonsregulering. Her tar jeg i bruk modellen om Toleransevinduet, i et forsøk på å skape en forståelse av emosjonenes betydning i arbeidet med å skape en god relasjon.

2.4.1 Relasjon og relasjonskompetanse

Begrepet relasjon brukes om forhold, kontakt eller forbindelse mellom mennesker (Eide & Eide, 2014). En relasjon betegner et innbyrdes forhold der begge parter betrakter hverandre som selvstendige individer og der man er en del av en felles virkelighet (Røkenes & Hanssen, 2006). Det handler om hva slags innstilling til eller oppfatning man har av andre mennesker. I dette ligger implisitt også hva andre mennesker betyr for deg. Relasjonene bygges på og utvikles i interaksjon med andre mennesker, og legger grunnlaget for den sosiale samhandlingen vi har med andre (Nordahl, 2008). Relasjoner er situasjonsavhengige og dynamiske. Dette medfører at relasjoner hele tiden kan endre seg, og påvirkes blant annet holdninger, verdier, ferdigheter og forventninger fra begge

parter (Drugli, 2015). Kjernen i en god relasjon handler om å være menneske, og å kunne kommunisere og samhandle med andre (Nordahl, 2008).

I skolesammenheng er relasjonsetableringen den voksnes ansvar, i kraft av rollen som oppdrager (Nordahl et al., 2005). Kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev påvirkes av lærerens relasjonskompetanse, som handler om lærerens evne til å forstå og samhandle med eleven på en god og hensiktsmessig måte. «En relasjonskompetent fagperson kommuniserer på en måte som gir mening, som ivaretar den overordnede hensikten med samhandlingen, og som ikke krenker den andre parten» (Røkenes & Hanssen, 2006, s. 11). Dette forutsetter at læreren ser eleven som et subjekt og som et selvstendig, handlende individ, og viser respekt for elevens integritet og rett til selvbestemmelse (Røkenes & Hanssen, 2006). Man må altså se den enkelte elev på elevens egne premisser og tilpasse sin egen atferd til eleven. Dette innebærer at læreren må evne å være autentisk i kontakten med eleven og være villig til å påta seg det fulle ansvaret for relasjonens kvalitet (Drugli, 2015). I tillegg handler relasjonskompetanse om å kjenne seg selv, å forstå den andres opplevelse og å forstå hva som skjer i samspillet med den andre (Røkenes & Hanssen, 2006). Dette har svært mange likhetstrekk med evne til mentalisering, som presenteres lenger ned.

2.4.2 Den gode relasjonen

«En god relasjon hviler på en samhandlingsprosess som skaper tillit, trygghet og en opplevelse av troverdighet og tilknytning» (Røkenes & Hanssen, 2006, s. 25). Den gode relasjonen skaper slik grunnlaget for trivselen (Olsen & Traavik, 2014). I tillegg vil en god relasjon være bærende og tåle mer, noe som gjør at man får et større handlingsrom overfor hverandre. Man tør å være mer direkte og konfronterende når man opplever relasjonen som trygg og stabil, noe som kan ha en positiv innvirkning på relasjonen (Røkenes & Hanssen, 2006). Å beskrive hvordan lærere kan opprette gode relasjoner er imidlertid vanskelig. Både etablering og opprettholdelse av gode relasjoner er sannsynligvis i liten grad en teknikk eller en metode fordi dette innebærer nære personlige og emosjonelle forhold (Sørli & Nordahl, 1998). Hva som bør gjøres er avhengig av situasjonen som læreren er i, hvordan læreren framstår og hvilke elever han møter. Likevel er det mulig å peke på sentrale forhold og prinsipper ved etableringen av relasjoner, som man kan bruke. Dette kan også ses på som bestemte forutsetninger som må være til stede for å kunne sikre positive relasjoner (Nordahl et al., 2005). Jeg velger å bruke elementene som Nordahl et al. (2005) løfter fram, fordi disse samsvarer i stor grad med det som løftes fram i fagbøker av andre forfattere. Dette innebærer tillit, å se det enkelte barn, verdsette, anerkjenne og å være i posisjon til barna. Jeg kommer til å utdype disse punktene i avsnittene under.

Tillit betraktes som avgjørende i relasjonen mellom lærer og elev. «Om du ikke har tillit til en person er det lite sannsynlig at du vil oppleve at du blir verdsatt og har et nært og godt forhold til denne personen» (Sørli & Nordahl, 1998, s. 266). Tillit er ikke noe man kan kreve. Det er noe man får og gjør seg fortjent til gjennom sine handlinger. Dette innebærer at den relasjonen vi får til et annet menneske er avhengig av hvordan vi selv fremstår (Nordahl et al., 2005). Elever som viser utagerende atferd forventer kritikk og avvisning, og trenger ofte mer støtte, oppmerksomhet og omsorg enn andre barn før de vil vise tillit. Å utvise tillit til et annet menneske innebærer også å gjøre seg sårbar for den andre. For eleven foreligger det da en risiko for å bli avvist. Læreren må derfor jobbe hardt og benytte enhver anledning til å bekrefte eleven positivt, og til å vise at han tror på eleven og elevens mestringsevne (Drugli, 2008b, 2015). Det oppleves også positivt dersom læreren «byr» på seg selv og har høye forventninger til elevene, men også er

lydhør på elevenes initiativ og gir dem valgmuligheter der det er mulig. Dette innebærer at læreren har en positiv og oppmuntrende innstilling til at elevene kan få gjøre ting på sin egen måte (Brandtzæg et al., 2017). Eleven må oppleve at han kan snakke med læreren, at læreren holder avtaler, er forutsigbar og troverdig, lytter, imøtekommer sentrale behov og er positivt innstilt til han. En forutsetning for dette er at lærer og elev får tilbringe tid sammen og at læreren tar del i elevens liv, slik at han blir betydningsfull for eleven og skaper en følelse av trygghet (Brandtzæg et al., 2017). Det handler ikke om å være streng eller snill, men om å være pålitelig, rettferdig og til å snakke med (Nordahl, 2008). Tillit er i tillegg komplisert å oppnå, men svært enkelt å ødelegge. Dersom den voksne svikter eleven ved å uttale seg negativt om eller utlevere barnet, vil tillitsforholdet være ødelagt. I slike tilfeller vil kun en unnskyldning være lærerens mulighet (Nordahl et al., 2005).

I tillegg skaper det relasjoner når man klarer å være sensitiv overfor eleven og vise at man ser han. Dette kan vises med øyekontakt, humor, et klapp på skulderen og personlige kommentarer som viser at man engasjerer seg. Kommentarer eller spørsmål om det som betyr noe for elevene er viktig av flere grunner. Alle barn setter pris på å få snakke om hva de er interessert i og mestrer, og ved å vise interesse kan vi fremstå som en signifikant annen. I tillegg vil dette være en døråpner for videre samtaler med eleven. Disse samtalene kan handle om skolehverdagen, venner, hjemmeforhold, klær, hobbyer eller andre ting. Dette er interesser som også har en viktig sosial funksjon ved at de bidrar til vennskap og attraktivitet hos elevens jevnaldrende. For at relasjonen skal bli god er det derfor en forutsetning at læreren ikke avviser dem, men respekterer og verdsetter dem uavhengig av hva lærerens egne private verdier og interesser måtte være (Nordahl et al., 2005). En bevissthet på eget kroppsspråk blir da viktig, da det hevdes at mindre enn halvparten av vår kommunikasjon er verbal (Eide & Eide, 2014). Man kan derfor anerkjenne og underkjenne barn gjennom ansiktsuttrykk, blick, smil, latter, sukk og lignende. Man kan bruke den ikke-verbale kommunikasjonen eksplisitt og bevisst for å vise at man ser det enkelte barn, men ubevisst kan man kommunisere oppfatninger av barn som gjør det vanskelig å etablere relasjoner, eller rive ned et tillitsforhold. For å unngå devaluering er det derfor viktig å skille mellom hva barnet gjør, og hva barnet er. Ved å uttrykke at man ikke aksepterer hva barnet gjør, kan man samtidig formidle en verdsetting av barnet som person (Nordahl et al., 2005).

Alle barn har noe de kan verdsettes for, og dette må uttrykkes, selv overfor de barna som utfordrer oss sterkt gjennom sin atferd. De mest utfordrende barna er kanskje de som har mest behov for å bli møtt med verdsetting, empati og forståelse (Nordahl et al., 2005, s. 216).

Dette er viktig å være bevisst, da mange av disse elevene kan ha opplevd lite anerkjennelse fra voksne tidligere, på grunn av sin atferd. Anerkjennelse innebærer ros, støtte, oppmuntring og positive tilbakemeldinger. Det er elevens opplevelse av tilbakemeldingene som er viktig, ikke lærerens intensjon. Man bør derfor etterstrebe seg å være så direkte og tydelig som mulig, i tillegg til å være genuin i tilbakemeldingene (Nordahl et al., 2005).

Både verdsetting og anerkjennelse skaper et grunnlag for at læreren kan komme i posisjon til eleven. Dette betyr at læreren har tilgang til eleven, noe som åpner for at man lett kan snakke med eleven og stille krav. Det er også store muligheter for at eleven innfrir lærerens forventninger, fordi han kan miste en verdifull sosial relasjon ved å ikke gjøre det. Eleven vil derfor være innstilt på å strekke seg litt for å tilfredsstille læreren. Motsatt vil eleven kunne være ærlig og ta opp egne problemer med læreren. For å

komme i posisjon synes også humor å være effektivt. Det er også relasjonsfremmende dersom læreren oppleves som troverdig og gir av seg selv. Læreren bør kunne være nær eleven, men uten å presse seg på. Det viktigste er at læreren får mulighet til å bli kjent med eleven, både for å etablere en relasjon og for å komme i posisjon (Nordahl et al., 2005).

2.4.3 Mentalisering

En av de viktigste faktorene til en god relasjon ser ut til å være evnen til innlevelse, empati. Det vil si at eleven føler seg forstått, og at læreren viser respekt og oppleves som en varm og ekte person. «Det å føle seg forstått skaper tillit, trygghet og en opplevelse av troverdighet og tilknytning» (Røkenes & Hanssen, 2006, s. 25). Det er altså nødvendig at læreren klarer å gi mening om både seg selv og eleven i en gitt kontekst. Å forstå andres indre tilstander og deres intensjoner mot oss er nødvendig for at man skal kunne gjenkjenne og respondere på menneskelig atferd (Swan & Riley, 2015). Denne forståelsen er kjernen i empati og inngår også i mentalisering. Empati anses som et viktig menneskelig element for å kunne identifisere andres tanker og følelser, og å respondere adekvat på disse. Det handler om å sette seg inn i den andres opplevelse av situasjonen og respondere på deres tanker og følelser ut fra hvordan man forestiller seg at den andre opplever situasjonen. Dette bidrar til at andres atferd oppfattes som meningsfull, i tillegg til at man får mulighet til å kunne forutsi andres atferd. Dette innebærer at man setter egne følelser og perspektiv til side, til fordel for å kunne ta andres sinn i ens eget. For en lærer handler dette om evnen til å kunne sette seg inn i elevenes sinn, ut fra elevenes kroppsspråk og handlinger. Jo større empatiske ferdigheter læreren har, jo bedre kan læreren forstå og respondere på elevens behov (Swan & Riley, 2015).

For å kunne respondere empatisk er mentalisering en nødvendig komponent. Mentalisering har fellestrekk med empati, men kan sies å være et begrep som rommer mer. Mentalisering er evnen til å forstå både egne og andres intensjoner, mål og følelser (Swan & Riley, 2015). Man holder altså et fokus på sitt eget sinn, i tillegg til å føle på andres sinn. Slik består mentalisering av to oppgaver. Den første handler om å se seg selv fra utsiden, slik andre ser oss. I en slik tanke gjør man seg selv om til et objekt, og den andre til subjektet. Den andre delen av mentalisering handler om å se andre fra innsiden. Man ser da på andre som et verdig subjekt, framfor objekter som deltar i våre liv (Thompson & Tuch, 2016). Å forstå hvordan man selv oppfattes i andres øyne er avgjørende for å kunne mentalisere (Rizq, 2005). Samtidig er vår forståelse av barnets livsverden en gjetning fra vår side. Thompson & Tuch (2016) definerer mentalisering som å jobbe for å forstå egne og andres handlinger ved å lage en teori om andres motiver og intensjoner, der man tar i betraktning en nøyaktig vurdering av den andres tro og ønsker. Man utvikler altså en evne til å gjøre velbegrunnede gjetninger, samtidig som man husker og forstår at det nettopp er kun gjetninger. Dette medfører at man blir åpen for å se etter bevis som kan avkrefte eller bekrefte vår teori.

Evnen til mentalisering foregår ofte på et ubevisst plan, og man har antatt at det er en spontan og implisitt prosess som oppstår i møte med egen og andres atferd og følelser. Likevel antas det at evnen til mentalisering er tilgjengelig for bevisstheten, slik at man kan påvirke hvordan den utvikles og fungerer (Brandtzæg et al., 2014). Dersom læreren evner å tilføre mening til barnets behov og tilstander ved å «holde barnets sinn i sitt», skapes en forståelse av barnet som gjør at vi bedre klarer å møte deres ulike behov. På denne måten fremmer mentalisering sosial forståelse og kommunikasjon. Jo mer man er i stand til å attribuere mentale tilstander til atferd hos seg selv og andre, desto større er

sannsynligheten for at man kan etablere og utvikle nære og langvarige relasjoner med andre (Brandtzæg et al., 2014).

Mentalisering er et viktig verktøy for å kunne gi mening til egne og elevers følelsetilstander på en og samme tid. Ved å være bevisste på vårt egen sinn gir dette oss en evne til å tenke og føle om følelsen på samme tid. Dette fører til at man klarer å skille mellom seg selv og andre, og slik regulere hvordan man påvirkes. Dette er en nødvendig forutsetning for å kunne regulere og kontrollere egne følelsesmessige tilstander (Swan & Riley, 2015). Gutter som viser utagerende atferd, kan med sin atferd lett provosere fram negative følelser hos den voksne. Dette kan føre til at den voksne mister evnen til å mentalisere. Sterke følelser, som for eksempel sinne eller frykt vil nemlig forstyrre evnen til å tenke fornuftig og tydelig, og vil kunne føre til at man ikke lenger er i stand til å ta den andres sinn i vårt (Thompson & Tuch, 2016). Dette øker sjansen for å misforstå og å bli misforstått. Det er i slike tilfeller man kan oppleve en følelse av hjelpeløshet, samtidig som man blir mindre fleksibel og tviholder på eget perspektiv i møtet med elevene og deres atferd (Brandtzæg et al., 2017). Dette kan føre til at man havner i en ond sirkel der man også mister muligheten for en god relasjon. Læreren må derfor lære seg å håndtere eget stress og negative tanker. Ved å bli bevisst negative tankemønstre kan man jobbe for å begrense disse og prøve å øke positive tanker (Webster-Stratton, 2005). Det er også viktig at læreren ikke tar elevenes atferd og problemer personlig. Dette kan unngås ved å heller forsøke å se bak atferden og prøve å forstå eleven (Drugli, 2008b).

«En god mentaliseringsevne ligger til grunn både for å føle seg avhengig av, knytte seg til og være nær betydningsfulle andre, og for å kunne kjenne seg autonom og avgrenset fra andre» (Brandtzæg et al., 2014, s. 107). En god mentaliseringsevne fører til at man blir mentalt til stede for elevene sine, klarer å stabilisere seg selv og elevene og bedre løse problemer, man opplever mestring fordi man har en holdning om at man er ansvarlig for egen atferd, man blir kapabel til å være fleksibel og humoristisk, man evner å se eget og elevenes perspektiv, og det blir mer naturlig å gi og motta støtte fra kollegaer (Brandtzæg et al., 2017). Lærerens evne til mentalisering bidrar slik til å hjelpe både læreren og eleven til å få det bedre.

Evnen til mentalisering er i tillegg en forutsetning for affektinntoning. Dette er en ikke-språklig prosess hvor man viser at man forsøker å forstå og dele barnets indre opplevelser fremfor å reagere på atferden. Man prøver å vise at man fanger opp den andres følelser og gir den andre en opplevelse om at man «er sammen» om denne følelsen. Dette kan beskrives som å «speile» barnets affekt. Man viser da at man forstår og deler barnets følelse, men man må også vise barnet at man er større og sterkere og beholder voksenrollen. Dette defineres som «markert speiling», der man fanger opp barnets følelsetilstand, men samtidig markerer sitt eget ståsted som forskjellig fra barnets. Å dele indre tilstander på denne måten kalles for intersubjektivitet. Når man deler følelser, hjelper man barnet til å forstå sine egne opplevelser bedre. Man viser at man tolerer følelsene. Dette bidrar til å bygge opp både selvregulering og selvfølelse. Når barn opplever at de voksne er innstilt på å synkronisere med dem, får barna større kraft i seg selv, og følelsen av hjelpeløshet reduseres (Brandtzæg et al., 2017). Dette kan bidra til å redusere den utagerende atferden og videre til å skape en god relasjon til læreren.

2.4.4 Toleransevinduet

Å tolerere og regulere følelser bidrar til å skape trygghet og god psykisk helse. Evnen til emosjonell regulering påvirkes av både gener, temperament og tilknytningserfaringer.

Fordi barns nervesystem ikke er ferdig utviklet og forståelsen av verden er begrenset, blir barn lett overveldet av stress og følelser. Måten voksne møter barnet på vil bidra til å regulere barnets følelser opp eller ned. Ved å se barnet og ta det på alvor, vil barnet både få hjelp til å håndtere stress og følelser, i tillegg til en mulighet om å føle seg trygg. Ved å bli tatt på alvor vil barnet også oppleve å ha verdi. Dette vil hjelpe på selvfølelsen, og barnet lærer at det får hjelp når det trenger det. I tillegg får de erfaringer med å kunne uttrykke og snakke om vanskelige følelser, som bidrar til at de etter hvert lærer å håndtere og regulere følelsene på egenhånd (Brandtzæg et al., 2017).

Evnen til emosjonsregulering kan handle om å holde roen utad selv om man blir irritert eller evne til å tåle stress. Høyt stressnivå påvirker muligheten til å lære, tenke og prestere. Av den grunn er det ønskelig med trygge barn. Å være trygg innebærer å være «rolig og harmonisk på innsiden, og regne med at andre ser på en som verdifull, viktig og «god nok»» (Brandtzæg et al., 2017, s. 24). Utrygghet innebærer derimot en frykt for å ikke bli likt, akseptert, godtatt eller beskyttet, og utspiller seg fra en usikkerhet på om egne grunnleggende behov vil bli møtt. For å forstå hvordan stress og andre former for sansestimuli påvirker mennesker ulikt, er det utviklet en modell kalt Toleransevinduet (Brandtzæg et al., 2017) (vedlegg 2). Når man befinner seg i toleransevinduet er man på et optimalt sted for å tolerere både intense følelser og tilstander av ro (Corrigan et al., 2011). Er man over toleransegrensen, befinner man seg i en hyperaktivert tilstand. Kroppen kommer i en «fight or flight»-tilstand, hvor man kan kjenne på følelser som angst, sinne, miste kontroll og å være overveldet. Befinner man seg under grensen, er man i en hypoaktivert tilstand. Kroppen reagerer da med å bli nummen eller passiv (Kennedy, 2020). Alle mennesker har et toleransevindu, med ulik bredde. Jo smalere toleransevindu er, jo mer utsatt for stress vil man være. Mennesker reagerer også ulikt når man føler seg overveldet. I arbeid med elever som lett blir overveldet, vil modellen derfor være nyttig for å forstå eleven, holde han innenfor vinduet og ikke minst til å hjelpe han med å utvide toleransevindu (Brandtzæg et al., 2017). Dette synes å være svært aktuelt for gutter med utagerende atferd. Dersom læreren evner å hjelpe eleven med følelsesreguleringen og slik holde han innenfor sitt toleransevindu, vil den utagerende atferden trolig roe seg. I tillegg vil dette fremme en følelse av forståelse, trygghet og tillit hos eleven, som videre vil være bidragsgivende for en god relasjon.

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for hvordan forskningen har blitt gjennomført og grunngi de valg som er tatt gjennom forskningsprosessen. Dette innebærer en beskrivelse av, og begrunnelse for, valg av metode og utvalg. Jeg vil også beskrive de valg som er tatt både før, underveis og etter datainnsamlingen, for å belyse elementer som kan ha påvirket forskningens resultat. I dette ligger også en beskrivelse av forskerrollen og betydningen av min forforståelse. Jeg vil videre se på kvalitetssikringen av oppgaven, som omhandler forskningens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Til slutt betraktes etiske sider ved prosjektet.

3.1 Kvalitativ forskning

For best mulig å få fatt i lærernes tanker, refleksjoner og erfaringer i møtet med gutter som viser utagerende atferd, har jeg benyttet meg av en kvalitativ forskningsmetode. Målsettingen med kvalitative metoder er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener, på bakgrunn av hvordan personer opplever og reflekterer over sin egen situasjon (Thagaard, 2018). Metoden åpner for at man kan få utdypet hvordan informantene redegjør for sin holdning, og dermed hva som bidrar til å skape holdninger (Tjora, 2018). Metoden er preget av fleksibilitet og nærhet i relasjon til kildene, noe som gir forskeren tilgang til kunnskap som ellers kunne vært vanskelig å få tak i (Kleven & Hjordemaal, 2018). Samtidig er metoden basert på et subjekt-subjekt-forhold mellom forsker og deltaker (Thagaard, 2018), noe som fører til at dataene blir konstruert i samspillet mellom forsker og deltaker (Tjora, 2018).

3.2 Fenomenologi og hermeneutikk

For best mulig å kunne forstå og beskrive informantenes opplevelser om hva som skaper og opprettholder den gode relasjonen, har jeg benyttet meg av både en fenomenologisk og en hermeneutisk tilnærming. Ved en fenomenologisk tilnærming studerer man deltakernes bevissthet og hvordan fenomener framtrer for hver enkelt fra et førstepersonsperspektiv (Tjora, 2018). Man ønsker å beskrive fenomenet som studeres så presist og fullstendig som mulig, og objektivitet anses som svært viktig. Det er fenomenenes essensielle og vedvarende betydning man er ute etter (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne forskningen var det fenomenene utagerende atferd og den gode relasjonen til gutter med slik atferd som jeg ønsket å studere. Målet mitt var å forstå disse fenomenene på grunnlag av deltakernes perspektiver, og å beskrive omverdenen slik den erfares av dem. Det blir da nødvendig å ta utgangspunkt i deltakernes subjektive opplevelser, for å kunne oppnå en forståelse av den dypere meningen i deltakernes erfaringer. Som forsker blir mine refleksjoner over egne erfaringer viktig, da disse kan danne utgangspunktet for forskningen. I tillegg må man som forsker være åpen for erfaringene som deltakerne har (Thagaard, 2018). Jeg var derfor bevisst på å lytte aktivt når deltakerne delte sine opplevelser, samtidig som jeg var veldig klar på å være åpen for deltakernes beskrivelser. For best mulig å kunne forstå hvordan deltakerne opplevde disse fenomenene, passet jeg på å spørre ved uklarheter, i tillegg til å be om utdypelser når de delte sine deres tanker, meninger og erfaringer.

Når man får fatt i deltakernes erfaringer knyttet til fenomenene kan man beskrive trekk som er felles ved deltakernes erfaringer. De felles erfaringene gir et grunnlag for at man kan utvikle en generell forståelse av fenomenet som studeres (Thagaard, 2018). Samtidig vil jeg som forsker se på og fortolke det deltakerne sier. Dette går inn under en hermeneutisk tilnærming på forskningen. Hermeneutikk er læren om fortolkninger av tekster og søker å nå frem til gyldige fortolkninger av en teksts mening (Kvale & Brinkmann, 2015). En slik tilnærming innebærer å fortolke menneskers handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende. Innenfor hermeneutikken vektlegges det at det ikke finnes en egentlig sannhet. Fenomener kan derfor tolkes på flere nivåer (Thagaard, 2018). Mennesker har ulike referanserammer, noe som gjør at vi opplever verden og fenomener ulikt. Den som forstår, forstår alltid ut fra noe. Dette omhandler våre egne erfaringer, følelser og tanker, som til sammen utgjør vår forforståelse. Som forsker har også jeg en slik forståelse med meg i møtet med deltakerne. Dette har jeg beskrevet mer utdypende i påfølgende delkapittel. I intervjusituasjonen får jeg som intervjuer ta del i deltakernes forståelse, noe som bidrar til å endre min egen forståelse. Likevel kan ikke den som forstår skilles helt fra det som blir forstått. Man vil aldri kunne se en person slik han er, men slik man opplever at han er på bakgrunn av egen forforståelse (Røkenes & Hanssen, 2006). Den hermeneutiske tilnærmingen har derfor et mål om at forskeren skal gi en «tykk» beskrivelse i forskningen. Med dette menes at jeg som forsker ikke bare gjengir det deltakerne har sagt, men tillegger disse utsagnene mening. En tykk beskrivelse inkluderer dermed utsagn om hva deltakerne kan ha ment med sine handlinger, hvilke fortolkninger de gir og den fortolkningen jeg som forsker har. I denne studien presenteres fortolkninger av annen grad, noe som innebærer mine fortolkninger av en virkelighet som deltakerne allerede har tolket (Thagaard, 2018).

3.3 Forskerens rolle

3.3.1 Forforståelse

I ethvert forskningsarbeid tar man med seg en faglig forforståelse, som er preget av teorier. Teorier er måter å forstå verden på, og disse har alltid en plass i empirisk forskning, uansett om de er formulert eller ikke. Teoriene kan legge føringer for hvordan man formulerer spørsmål i en intervjuguide og legge føringer når man kommer til analysen. Som forsker vil det være redelig å skissere hvordan en selv oppfatter betydningen av denne forforståelsen (Tjora, 2018). I forkant av denne studien skrev jeg derfor ned mine forventninger om hva jeg trodde jeg kunne komme til å finne i forskningen (vedlegg 4). Disse forventningene var påvirket av egen erfaring og hvilken teori jeg på forhånd hadde lest. Til sammen utgjorde dette min forforståelse og mine «briller» under gjennomføringen av datainnsamlingen. En bevissthet på dette er nødvendig for å kunne være åpen for andre inntrykk som kan være relevante. Dette prøvde jeg også å være bevisst på under gjennomføringen av intervjuene, da jeg merket at enkelte temaer umiddelbart aktiverte visse forventninger om hva informanten ville komme til å svare. I tillegg var det lett å føle gjenkjenning dersom informantens svar var i samsvar med hva jeg på forhånd hadde kunnskap om. Jeg var derfor opptatt av å sette mitt eget sinn til side og heller lytte aktivt til hva informantene sa, og å følge opp dette ved hjelp av åpne spørsmål, slik at det ble rom for at ny informasjon kunne komme til.

3.4 Intervju

Ulike former for intervjuing er den mest brukte datageneringsmetoden innenfor kvalitativ forskning (Tjora, 2018). Et kvalitativt intervju er et ustrukturert eller halvstrukturert intervju og betegnes ofte som klinisk intervju eller dybdeintervju (Kleven & Hjordemaal, 2018). I denne forskningen benyttes dybdeintervju, som egner seg godt når man ønsker å studere meninger, holdninger og erfaringer. Målet er å skape en relativ fri samtale som kretser rundt noen spesifikke temaer, som forskeren på forhånd har bestemt (Tjora, 2018). I forkant av intervjuet hadde jeg derfor utarbeidet en intervjuguide (vedlegg 7) med spørsmål som skulle åpne for refleksjon hos informanten. Spørsmålene var satt opp tematisk for å skape en følelse av en rød tråd. Samtidig ønsket jeg ikke å låse meg for mye til intervjuguiden, da mitt viktigste mål var å følge deltakernes tankerekke. Jeg valgte derfor å bruke en delvis strukturert tilnærming, det som kan kalles for et semistrukturert intervju. En slik tilnærming er typisk for det kvalitative intervjuet. Intervjuet har da en fleksibel struktur, noe som medførte at jeg som forsker kunne tilpasse spørsmålene til intervjupersonens beskrivelser. I tillegg åpner en slik framgangsmåte for at man kan inkludere spørsmål om temaer som ikke er planlagt på forhånd. Dette skaper en større følelse av en samtale mellom forsker og deltaker, som styres både av de temaene vi ønsker å få kunnskap om, men også de temaene som deltakeren selv tar opp (Thagaard, 2018). Dette er en klar fordel ved intervjuformen, nettopp ved at det gir mulighet for at informanten kan komme inn på temaer og forhold som på forhånd ikke er satt opp som spørsmål. Dette kan skyldes at informantene kommer inn på forhold som de relaterer til sine holdninger, men som utgjør personavhengige aspekter som forskeren på forhånd ikke kunne ha forutsett (Tjora, 2018). Dette vil bidra til å skape et bedre bilde av fenomenet som studeres.

Ved å få informanten til å reflektere over egne erfaringer og meninger knyttet til det aktuelle temaet, ønsker man å finne ut av hvordan verden ser ut fra informantens ståsted. Man studerer slik hvordan informanten skaper mening av sin virkelighet, på bakgrunn av de erfaringer og opplevelser han har. Alle forhold må betraktes som subjektive, fordi man utelukkende utforsker forhold som er knyttet til informantens subjektivitet, eller på informanten som et subjekt. Samtidig hviler kvaliteten på dybdeintervjuet på opparbeidet tillit mellom forsker og informant. Dette er særlig viktig der det forskes på sensitive temaer (Tjora, 2018). Selv om temaet for denne oppgaven var av positiv karakter, var det viktig for meg å trygge informantene og opparbeide tillit både i forkant av intervjuet og i selve intervjusituasjonen. Dette var særlig viktig for å skape en trygghet om at informasjon om informantene og deres bidrag skulle holdes anonymt og unngå gjenkjenning fra andre. Det var også viktig for meg å vise takknemlighet over deres bidrag, og å skape en stemning som åpnet for en fri samtale der de følte seg trygge og komfortable til å dele egne tanker, meninger og erfaringer.

3.4.1 Intervjuguide

I forkant av intervjuene hadde jeg utarbeidet en intervjuguide med spørsmål som jeg ønsket svar på. Spørsmålene var delt inn etter temaer, for å skape oversikt og gi en følelse av en rød tråd i samtalen. Dette var temaene «utagerende atferdsproblemer», «å skape en god relasjon» og «egenskaper ved læreren». I tillegg hadde jeg noen spørsmål til innledning og avslutning, for å skape en naturlig start og slutt. Alle spørsmålene var åpne, for å gi informanten mulighet til å gå i dybden der det var mye å fortelle. Åpne spørsmål skaper også rom for digresjoner fra informantens side, noe som var ønskelig. Slike digresjoner kan være temaer som forskeren i forkant ikke har tenkt på eller ville

hatt mulighet til å forutse. En forutsetning for slike digresjoner er derimot at det foreligger en god dialog mellom forsker og informant (Tjora, 2018).

I tillegg til hovedspørsmålene hadde jeg laget noen oppfølgingsspørsmål under hvert tema. Oppfølgingsspørsmål oppfordrer informanten til å uttrykke seg mer konkret om spesifikke temaer og kan kompensere for at det er store forskjeller til hvor åpent personer uttrykker seg når de blir intervjuet (Thagaard, 2018). Mine skriftlige oppfølgingsspørsmål var ment som støtte for meg selv under samtalen, i tilfelle informanten enten ikke forstod hva jeg spurte om eller svarte kort.

Fordi jeg benyttet meg av en delvis strukturert tilnærming prøvde jeg å stille spørsmålene der det passet i forhold til informantens uttalelser, framfor å la meg styre av oppsettet i intervjuguiden. Dette innebar at jeg tidvis byttet på rekkefølgen av hvordan jeg stilte dem, eller at jeg sløyfet dem fordi informanten selv kom inn på temaet. Jeg hadde også markert ut de viktigste spørsmålene eller nøkkelord, for å sørge for at jeg husket å få med det viktigste i samtalen. Intervjuguiden ble slik brukt som en støtte for meg under intervjuet og sørget for at jeg fikk den informasjonen jeg søkte etter.

3.4.2 Utvalg

Hovedregelen for utvalg i kvalitative intervjustudier er at man velger informanter som vil kunne uttale seg om det aktuelle temaet på en reflektert måte. Slike utvalg kalles strategiske eller teoretiske, fordi informantene ikke er tilfeldig plukket ut (Tjora, 2018). I denne studien er det benyttet et strategisk utvalg, ved at deltakerne representerer egenskaper som er relevante for problemstillingen (Thagaard, 2018). Det skulle være pedagoger som har erfart å ha hatt en god relasjon til gutter som viser utagerende atferd på barneskolen.

For å komme i kontakt med informantene kontaktet jeg rektorer på ulike barneskoler, der jeg spurte etter pedagoger som kunne passe til beskrivelsen. Her måtte jeg kontakte skolene flere ganger, da jeg i første runde ikke fikk respons hos noen. Etter dette sendte rektorene ut informasjonsskrivet mitt til sine ansatte, slik at de som ønsket å delta kunne ta direkte kontakt med meg. Rekrutteringen er slik basert på selvseleksjon, noe som gjør utvalget til et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2018).

Rekrutteringen tok lenger tid enn forventet, og ga lite resultater den første måneden. Jeg prøvde meg derfor på en form av «snøballmetoden», som er en vanlig metode for å velge ut deltakere som er tilgjengelige. Man kontakter da først noen personer som har de egenskapene som er relevante for problemstillingen, før vi ber disse om navn på andre som har tilsvarende egenskaper (Thagaard, 2018). I mitt tilfelle valgte jeg å kontakte venner som arbeider som spesialpedagoger på andre skoler, for å høre om de kjente noen som kunne passe beskrivelsen. Jeg var slik ikke i direkte kontakt med deltakerne, men hadde venner som fungerte som portvakter. Portvakter er mennesker som har makt til å åpne opp eller lukke for tilgang (Hammersley & Atkinson, 1987). Disse viderefremmet informasjon om forskningen til pedagoger som de mente kunne passe, som videre tok kontakt med meg. En utfordring med denne metoden er at forskeren kan få informasjon om andre deltakere, uten at de har gitt sitt samtykke til dette (Thagaard, 2018). I mitt tilfelle unngikk jeg dette ved at mine portvakter fikk samtykke fra deltakerne før jeg fikk informasjon om dem. I tillegg kan en utfordring være at informanter blir «angitt» av andre, og at det stilles spørsmål om hvorfor nettopp de har

blitt valgt (Tjora, 2018). Fordi utgangspunktet for min forskning var av positiv karakter, oppfattet mine informanter det som positivt at de ble tenkt på i denne sammenhengen.

Som hovedregel avslutter man antall intervjuer når man opplever en metning, altså når det ikke synes å komme fram nye momenter i intervjuene. Likevel kan andre forhold argumentere for at datametning ikke blir mulig (Tjora, 2018). Antall deltakere bør ikke være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser, da disse både er tid- og ressurskrevende (Thagaard, 2018). Med tanke på omfanget og tidsrammen på denne masteroppgaven, ble det derfor vurdert at tre informanter var nok for å kunne gi et sammenligningsgrunnlag om temaet. Etter å ha startet intervjuprosessen kjente jeg likevel på et behov for å ha med en fjerde informant. Dette var både for å få tilgang til mer informasjon, men også for å føle meg tryggere og sikre meg dersom noe skulle oppstå med en av de tre informantene som jeg allerede hadde. Dette ble særlig aktuelt da jeg opplevde begrenset tilgang på informanter i starten.

3.4.3 Kriterier for valg av informanter

Da jeg skulle velge informanter var det viktig å finne pedagoger som arbeider i barneskolen, og som har erfaring med å ha oppnådd gode relasjoner til gutter som viser utagerende atferd. I starten var jeg usikker på om jeg skulle sette en aldersgrense på informantene, da jeg fryktet at unge lærere hadde begrenset med erfaring og dermed et tynnere grunnlag å uttale seg på enn eldre lærere. Samtidig ønsket jeg å snakke med lærere som har oppnådd en slik relasjon mer enn én gang. Jeg mente også at to relasjoner kunne være lite, da jeg ønsket at læreren skulle ha nok erfaring til å kunne uttale seg på et generelt grunnlag. Jeg endte derfor opp med å ha et kriterium at pedagogene må ha erfart minst tre gode relasjoner til gutter med utagerende atferd. Dette åpnet for pedagoger i alle aldersgrupper, og en trygghet om at lærerne hadde nok erfaring til å kunne uttale seg om temaet. Det var også et kriterium at informanten var en pedagog i en eller annen forstand. Dette inkluderte både kontaktlærere, faglærere og spesialpedagoger. Dette medførte at jeg måtte takke nei til enkelte som tok kontakt, fordi de ikke passet beskrivelsen. Likevel var jeg åpen for å endre dette dersom det skulle vise seg at jeg ikke fikk tak i nok informanter, men jeg valgte å avvente for å unngå å endre studiens problemstilling unødige. Til slutt endte jeg opp med fire informanter, alle kvinner i aldersgruppen 31 – 48 år. Tre av disse har spesialpedagogisk utdanning, den siste har vanlig lærerutdanning. To av disse kontaktet meg etter å ha fått informasjon fra rektoren på sin skole. De to siste kontaktet meg etter å ha blitt spurt av to ulike felles bekjente, det jeg beskrev som mine portvakter. Alle informantene har fått fiktive navn for å bevare anonymitet.

«Ane» er 48 år og utdannet lærer og spesialpedagog. Hun har jobbet til sammen 25 år i skolen, både som kontaktlærer og spesialpedagog. Hun har nå stilling som ressurskoordinator. «Bea» er 45 år og utdannet førskolelærer og spesialpedagog. Hun har jobbet som spesialpedagog i skolen i 9 år. «Signe» er 40 år og utdannet allmennlærer. Hun har kun arbeidet i skolen i 4 år, men har erfaring både som kontaktlærer og nå faglærer. «Kristin» er 31 år og utdannet spesialpedagog. Hun har jobbet i skolen i 6 år, både som spesialpedagog og nå som kontaktlærer.

3.4.4 I forkant av intervjuene

I forkant av intervjuene hadde jeg snakket med informantene på telefon eller e-post. Her fikk jeg mulighet til å få informasjon om informantene, slik at jeg visste at de oppfylte kriteriene for deltakelse. I tillegg fikk jeg anledning til å besvare spørsmål som de hadde

og gi informasjon om studien og intervjusituasjonen. Etter dette sendte jeg dem på nytt informasjonsskrivet (vedlegg 5), som ga mer utdypende informasjon om oppgavens tema og hva deltakelse ville innebære for dem. Dette gjorde jeg for å sikre meg et informert samtykke.

For å lære forskningsintervju som metode og oppnå høy kvalitet på intervjuene, forutsettes det at man trener på å praktisere intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015). For å øve meg på intervjusituasjonen og intervjuguiden, gjennomførte jeg derfor to prøveintervjuer i forkant av de originale intervjuene. Her fikk jeg lærervenner til å stille opp som prøveinformanter. Dette gjorde at jeg fikk testet hvordan lydopptaker fungerte, hvordan det var å ta notater parallelt med å lytte til informanten, samt hvordan spørsmålene i intervjuguiden fungerte. Etter første prøveintervju satt jeg igjen med en følelse av at prøveinformanten snakket veldig på overflaten av temaene, og at enkelte av spørsmålene ble misforstått. I tillegg var det utfordrende å ta notater samtidig som jeg skulle lytte til informanten. På bakgrunn av dette valgte jeg derfor å ikke ta så mye notater, men heller lytte aktivt og følge opp det informanten sa. Jeg valgte også å endre noen av spørsmålene, slik at de ble tydeligere. Jeg merket også at enkelte svar i prøveintervjuet ble korte og noe overflatiske. Dette skyldtes at prøveinformantene syntes det var utfordrende å komme med konkrete eksempler på opplevelser de hadde hatt, rett og slett fordi de ikke helt klarte å huske der og da. Etter diskusjon med både prøveinformanter og veileder landet jeg derfor på å gi informantene noen av spørsmålene i forkant av intervjuet (vedlegg 6). Dette var noe jeg hadde vært i tvil om tidligere, fordi jeg ønsket en fri samtale med spontane refleksjoner. Likevel fant jeg ut at ved å gi ut noen av spørsmålene, åpnet jeg for at informantene kunne gi mer utfyllende svar der jeg ønsket eksempler. Jeg valgte derfor ut noen av spørsmålene fra intervjuguiden, slik at informantene fikk en liten pekepinn på hva samtalen kom til å handle om. På flere av spørsmålene hadde jeg endret ordlyden eller kortet ned, slik at kun essensen stod igjen. Jeg sendte ikke ut spørsmål hvor jeg ønsket spontane refleksjoner. Jeg valgte også å spørre informantene direkte om de ønsket å se noen av spørsmålene i forkant, hvorpå alle svarte ja.

3.4.5 Gjennomføring av intervjuene

For di forskningsprosessen foregikk under koronapandemien, var ikke sosial nærkontakt anbefalt. Informantene og jeg ble derfor enige om å gjennomføre intervjuene digitalt ved hjelp av videointervju over internett. På denne måten kunne vi se hverandre mens vi snakket, på lik linje med et vanlig intervju ansikt til ansikt. En fordel med dette var at informantene kunne la seg intervju på et selvvalgt sted. Dette fører ofte til en mer avslappet stemning, der informantene kan føle seg trygge og komfortable (Tjora, 2018). I tillegg gjorde dette også at det ble enklere å delta til tross for geografisk avstand mellom oss. Thagaard (2018) skriver at det å intervju online både kan være en fordel og en ulempe. For personer som er mer tilbakeholdne kan et intervju online føre til at de blir mer fortrolige i intervjusituasjonen. På en annen side kan mangelen på ansikt-til-ansikt-kontakt føre til at deltakerne ikke opplever det samme tillitsforholdet til intervjueren. Siden mine intervjuer ble gjennomført som en videosamtale følte jeg at vi oppnådde en form for ansikt-til-ansikt-kontakt. Som forsker fikk jeg da fortsatt muligheten til å «lese» informantenes kroppsspråk og uttrykksmåte. Dette ga meg en mulighet til å kunne gi tilbakemelding og uttrykke med både ord og kroppsspråk at jeg forstod og var interessert i det som ble fortalt (Thagaard, 2018). I ett av intervjuene hadde vi tekniske problemer, hvor lyden forsvant med jevne mellomrom, slik at jeg ikke klarte å oppfatte hva informanten sa. Dette skapte mange brudd i intervjuet og hindret

også flyt i samtalen. Vi valgte derfor å bytte digital plattform å kommunisere på, noe som hjalp betydelig. Likevel medførte dette at intervjuet ble noe lengre enn planlagt, og informanten måtte gjenta noe av det hun hadde sagt tidligere.

Jeg valgte også å benytte lydopptaker under intervjuene. Lydopptak gir den mest fyldige informasjonen om dialogen mellom forsker og informant, fordi man får med hvordan informanten svarer, engasjerer seg, nøler, tar pauser og lignende. Alt som sies blir bevart, og jeg som forsker kunne konsentrere meg om spørsmålene og informantens utspill og reaksjoner (Thagaard, 2018). For enkelte kan synet av lydopptakeren være et forstyrrelseselement under intervjuet. Her hadde videointervjuet en klar fordel, ved at lydopptakeren ikke var en synlig del av intervjuet for informantene.

Hvert intervju ble innledet med småsnakk og noen enkle oppvarmingsspørsmål. Målet var at informantene skulle få mulighet til å bli fortrolig med situasjonen og føle at det var greit å snakke åpent, tenke høyt og komme med digresjoner (Tjora, 2018). Dette var også noe jeg oppfordret til innledningsvis. Det er også slik at fortroligheten i intervjuet er ensidig, ved at det er informanten som i hovedsak er åpen om sine opplevelser og erfaringer (Thagaard, 2018). Under intervjuene opplevde jeg at informantene hadde opparbeidet nok tillit til meg og forskningsprosjektet til å snakke fritt, men også til å selv uttrykke når de følte de var usikre på spørsmål eller ikke hadde mer å si. Dette gjorde at jeg kunne reformulere mine spørsmål og tydeliggjøre hva jeg mente, eller stille oppfølgingsspørsmål der jeg følte at informantene svarte kort. Flere av disse spørsmålene var lukkede eller ledende. Umiddelbart kan slike spørsmål tenkes å redusere min reliabilitet som intervjuer, men ledende spørsmål er velegnet for å sjekke informantenes reliabilitet og for å verifisere intervjuerens fortolkninger (Kvale & Brinkmann, 2015). I mitt tilfelle ble slike spørsmål stilt for å forsikre meg om at jeg hadde forstått informanten riktig eller for å tydeliggjøre forskningsspørsmålene. Prober ble også benyttet underveis, for å skape flyt i samtalen og gi informanten oppmuntrende respons. Dette er spørsmål eller kommentarer for å vise at man lytter, eller en kort respons som «ja», «hm», nikk og lignende. Målet er å signalisere interesse og enten oppmuntre informanten til å fortelle mer, eller for å avslutte et tema (Thagaard, 2018).

Det er også slik at både informant og intervjuer vil ha noen forventninger om hvem den andre er, som bidrar til å skape rammer for kommunikasjonen i intervjuet. For eksempel kan en informant forvente at en intervjuer med samme kjønn, alder eller livssituasjon tar for gitt enkelte typer erfaringer eller synspunkter (Tjora, 2018). Alle mine informanter var kvinner, men jeg opplevde ikke dette som en utfordring. Likevel merket jeg at noe kunnskap ble tatt for gitt, fordi jeg selv arbeider som lærer og spesialpedagog. Eksempelvis snakket en informant om ulike hjelpemidler og metoder for å arbeide med utagerende atferd, uten å utdype hva det var. Jeg fulgte da opp med oppfølgingsspørsmål slik at informanten kunne utdype og forklare metoden. Det var også tilfeller der informantene selv spurte «har du vært borti det?» eller «vet du hva det er?», hvor jeg da svarte slik at de måtte forklare med egne ord. Dette var viktig for meg også der jeg hadde noe forkunnskap, nettopp for å få en forståelse av hva informanten selv la i begrepet eller metoden.

Avslutningsvis fikk informantene mulighet til å legge til eventuelle ting de tenkte på, før jeg informerte om hva som skjer videre og hvilke rettigheter de som informanter hadde. Etter intervjuets slutt skrev jeg umiddelbart ned tanker og refleksjoner av intervjuet, i et forsøk på å rekonstruere intervjusituasjonen. Dette er viktig fordi man kan miste mye vesentlig informasjon i overgangen fra samtale til tekst, i tillegg til at slike notater gir

verdifulle innspill til tolkningen av resultatene (Thagaard, 2018). Refleksjonene som framkommer, vil også være avhengig av møtet mellom forsker og deltaker. Informantens meninger og erfaringer er tilstede uavhengig av forskeren, men måten de gjøres eksplisitte på er avhengig av hvordan møtet mellom den spesifikke deltakeren og den spesifikke forskeren blir (Tjora, 2018). Jeg noterte derfor umiddelbart ned hvilket inntrykk jeg fikk av selve intervjuet og intervjupersonen, min egen rolle som intervjuer og hvordan dette kan ha påvirket svarene jeg fikk.

3.5 Transkribering

Å transkribere betyr å skifte en form til en annen. I et kvalitativ intervju betyr dette å oversette fra talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015). Alle intervjuene ble transkribert så snart som mulig etter gjennomføringen, mens jeg fortsatt hadde intervjuene ferskt i minnet. Bakgrunnsinformasjon som kunne tilkjenne informantene ble ikke skrevet i samme dokument, for å sikre anonymitet. Der informantene nevnte eget navn eller steder valgte jeg å utelate dette ved å skrive «*navn*». Jeg valgte å transkribere alt på bokmål, både for å sikre informantenes anonymitet og for å forenkle etterarbeidet med koding og analyse. Dette er også vanlig innenfor kvalitative intervjuer, men man må være bevisst på spesielle dialektord som kan ha en særegen betydning (Tjora, 2018). Jeg har derfor utelatt dialekt, med unntak av ord som var av egen betydning på dialekten.

Når man transkriberer anbefaler Tjora (2018) å være mer detaljert enn man tror er nødvendig, fordi det vil være vanskelig å vite hva som vil være av betydning i analysen. Da jeg startet å transkribere tok jeg derfor med alt, også «hm» og «eh». Dette valgte jeg å utelate videre, med mindre det markerte en lengre tenkepause eller et uttrykk for noe. Jeg tok derimot med latter og eventuelt kroppsspråk, for eksempel å legge armene i kryss, hysje og lignende. Dette er en form for visuelle ledetråder, som bidrar til at man lettere kan se for seg intervjusituasjonen igjen (Tjora, 2018). Ved å ta med dette tydeliggjorde jeg for meg selv hvordan jeg skulle tolke og lese transkriberingene i ettertid, i tillegg til at jeg slik helgarderte meg i tilfelle det skulle være av betydning for meningsinnholdet. Jeg valgte også å lytte til lydopptakene to ganger, noe som anbefales for å styrke min reliabilitet som intervjuer i intervjuforskningen (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg fikk da sikret at jeg hadde fått med meg alle ord og at disse ble nedskrevet i riktig rekkefølge. Dette ble særlig viktig der lyd kvaliteten var dårligere, slik at jeg fikk rettet opp i eventuelle feil.

3.5.1 Analyse og koding

«Den kvalitative analysen har som mål å gjøre det mulig for en leser av forskningen å få økt kunnskap om saksområdet det forskes på, uten selv å måtte gå gjennom de data som er generert» (Tjora, 2018, s. 195). Både analyse og tolkning er en kontinuerlig prosess (Thagaard, 2018), og det vil være nødvendig med systematikk i datagenereringen for å kunne frambringe mest mulig relevant og pålitelig informasjon (Tjora, 2018). Jeg har valgt å bruke Tjoras (2018) SDI-modell (vedlegg 3) som utgangspunkt for systematikk og framdrift i forskningsprosjektet. Modellen er ikke fulgt slavisk, men den har fungert som utgangspunkt og sjekklister for å utvikle en trinnvis plan på hvordan jeg skulle gå fram i kodings- og analysearbeidet.

Analysearbeidet startet med en gjennomlesing av hvert intervju, for å kode innholdet. Jeg ønsket en mest mulig empirinær koding. Det vil si at kodene ble skapt ut fra informantenes egne ord. Målet med dette var å ekstrahere essensen i materialet,

reducere materialets volum, og å legge til rette for idégenerering på basis av detaljer i empirien (Tjora, 2018). Jeg brukte da kommentarfunksjonen i Word, slik at kodene ble markert og skrevet i margin av dokumentet. Dette ble gjort med alle de fire transkriberte intervjuene. Allerede i dette arbeidet begynte jeg å gjøre meg noen analytiske idéer. Jeg skrev derfor disse ned i et eget dokument fortløpende, slik at jeg kunne konsentrere meg den empirinære analysen uten å bli for påvirket av min egen forforståelse underveis.

Etter å ha kodet alle intervjuene, satt jeg igjen med et kodesett for hver informant. Disse ble samlet i et eget dokument. Neste steg var da kodegruppering, som består av å samle koder som har tematisk sammenheng (Tjora, 2018). Fordi jeg hadde et stort antall koder fra hver informant, måtte jeg prøve flere teknikker for å samle dem. Jeg begynte derfor å lage tematiske overskrifter som var umiddelbart innlysende, og flyttet aktuelle koder inn dit. Dette gjorde arbeidet mer overkommelig, slik at jeg til slutt satt igjen med 16 kodegrupper. Også disse kunne samles på et høyere nivå. For eksempel kunne «bevissthet på egen atferd» og «omsorg» samles i kjernekategori «forståelsen av seg selv som støttespiller». Jeg fargekodet derfor kodegruppene, og endte opp med oppgavens fire kjerne kategorier. Dette er «Forståelsen av elevens atferd», «Forståelsen av seg selv som støttespiller», «Forståelsen av følelsesreguleringens betydning» og «Forståelsen av samarbeidets betydning for relasjonens kvalitet».

3.6 Kvalitetssikring

For å sikre kvalitet på forskningen og presentasjonen av resultatene er det nødvendig med visse kvalitetskriterier. Tjora benytter kriteriene gyldighet, pålitelighet og generaliserbarhet som indikatorer på kvalitet (Tjora, 2018). Kvale & Brinkmann (2015) og Thagaard (2018) bruker derimot begrepene validitet og reliabilitet om de to førstnevnte, og det er disse begrepene jeg kommer til å bruke videre.

3.6.1 Validitet

Validitet handler om gyldigheten av de tolkningene som har framkommet. Man styrker studiens validitet gjennom gjennomsiktighet (transparens). Man redegjør da for leseren hvilke valg man tar underveis (Tjora, 2018). Dette innebærer at man beskriver det teoretiske ståstedet som representerer grunnlaget for tolkningene, og viser hvordan analysen gir grunnlag for de tolkningene man har kommet fram til (Thagaard, 2018). Man styrker validiteten ved å benytte tidligere forskning og teorier til å støtte opp de data som er analysert (Tjora, 2018). Jeg har forsøkt å vise transparens gjennom dette metodekapittelet, ved å beskrive og redegjøre for de valg som er tatt før, under og etter datainnsamlingen.

3.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvorvidt forskningen kan sies å være utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. Studiens reliabilitet avhenger dermed også av transparens, ved at man redegjør for de framgangsmåtene man har benyttet (Thagaard, 2018). I kvalitativ forskning vil også forskerens engasjement og posisjon kunne påvirke resultatene. Man styrker derfor reliabiliteten ved å redegjøre for sin forforståelse og reflektere over hvordan denne kan prege forskningsarbeidet. Det er også viktig å være tydelig på hvilken informasjon som kommer fra datagenereringen og hva som er forskerens egne analyser (Tjora, 2018).

For å bevare studiens reliabilitet har jeg derfor søkt å være tydelig på min forforståelse (vedlegg 4) og hvordan min rolle som forsker kan ha påvirket studiens resultater. Ved å vise transparens i denne studien, ønsker jeg å gjøre det mulig for deg som leser å få innblikk i forskningsprosessen, slik at du kan ta stilling til forskningens kvalitet.

3.6.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet er knyttet til forskningens relevans utover de enheter som faktisk er undersøkt (Tjora, 2018). I kvalitative studier er målet å utvikle en forståelse av de fenomenene man studerer. Det er derfor tolkningen av resultatene som gir grunnlag for overførbarhet, ved å vurdere hvorvidt denne tolkningen er relevant i andre sammenhenger (Thagaard, 2018). Mitt mål med denne forskningen er at lærere som arbeider med gutter som viser utagerende atferd skal få økt bevissthet og kunnskap om hvordan man kan skape en god relasjon, ut fra de tolkninger og drøftinger som er gjort i denne studien.

3.7 Etikk

I alle kvalitative studier skal aspekter som tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet prege kontakten mellom forsker og deltakere (Tjora, 2018). I dette delkapittelet vil jeg derfor gå inn på etiske utfordringer knyttet til min forskning og beskrive hvordan disse har blitt ivarettatt.

3.7.1 Samtykke og konfidensialitet

Når man forsker på mennesker eller på opplysninger som kan knyttes til enkeltindivider er samtykke hovedregelen. Dette samtykket skal være informert, uttrykkelig, frivillig og dokumenterbart (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2019). Jeg sikret meg et informert samtykke fra informantene ved å gi dem et skriftlig informasjonsskriv i forkant av intervjuene, med utdypende informasjon om forskningens formål, hva deltakelse innebar og rettigheter som de hadde. I tillegg informerte og besvarte jeg på spørsmål på telefon eller e-post i forkant. Deltakerne ble også informert om sine rettigheter i løpet av intervjuet, før jeg mottok et skriftlig samtykke fra dem etter at intervjuet var gjennomført.

Det stilles også et krav om at de som gjøres til gjenstand for forskning skal ha krav på at personlig informasjon om dem blir behandlet konfidensielt (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2019). Dette handler om at informanten ikke skal komme til skade under eller etter gjennomføringen av et intervju. Dette er særlig viktig ved sensitive temaer eller der temaet inkluderer vanskelige og personlige anliggende (Tjora, 2018). Temaet for min forskning var ikke av en slik karakter, men informantene ble informert både før og etter intervjuet om at de til enhver tid kunne trekke seg fra studien uten grunn. I tillegg var jeg opptatt av å informere i forkant av intervjuet om at jeg gjerne ville ha eksempler fra deres erfaringer med utagerende gutter, men uten at tredjeparter ble utlevert ved navn. Der informantene fortalte om svært spesifikke, sammensatte utfordringer, valgte jeg å utelate dette i kodingen for å unngå gjenkjenning av både elev og lærer. Alle informantene ble lovet anonymitet og jeg har derfor valgt å gi dem fiktive navn. I tillegg innebærer deltakelse at private data og informasjon som kan identifisere deltakerne holdes tilbake (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har derfor utelatt informasjon om navn på arbeidssted, kommune og detaljer om utdanning og arbeidserfaring som jeg vurderte kunne bidra til gjenkjenning. Noen av informantene hadde også informasjon som de ikke ønsket å bli sitert på, som jeg da utelot.

Informantene ble også gitt mulighet til innsyn i sine uttalelser før publisering, slik at de kunne fjerne eller rette opp i sitater dersom de følte noe var feil. Ved å gi informantene mulighet for å sjekke at sitater og utdrag ikke gjør dem gjenkjennelige sikrer man at informantene føler seg trygge på anonymiseringen. I tillegg får informantene mulighet til å rette opp dersom jeg som forsker har misforstått innholdet eller gått glipp av vesentlige poenger (Tjora, 2018).

3.7.2 Personvern

Alle forskningsprosjekter som skal behandle personopplysninger er meldepliktige til Norsk senter for forskningsdata, NSD (Thagaard, 2018). Fordi jeg skulle intervju mennesker om deres erfaringer, tanker og meninger og i tillegg benytte lydopptaker, ble mitt prosjekt meldepliktig. Jeg søkte om tillatelse til prosjektet gjennom meldeskjemaet som NSD selv har utarbeidet (vedlegg 8). Jeg avventet å søke etter informanter fram til søknaden hadde blitt godkjent.

Det stilles også egne krav dersom man bruker lydopptaker. Dersom lydopptakene inneholder personidentifiserbare data skal disse opptakene oppbevares sikkert, utilgjengelig for andre (Tjora, 2018). Under transkriberingen ble slike personopplysninger utelatt. Opptakene ble oppbevart innelåst i eget hjem, separat fra øvrig informasjon om informantene. Alle lydopptak slettes etter forskningsprosjektets slutt.

4 Presentasjon av resultater og drøfting

I dette kapittelet vil jeg presentere det jeg oppfatter som de viktigste og mest gjennomgående funnene fra intervjuene, for deretter å tolke og drøfte dem i lys av gjennomgått teori og tidligere forskning. Kapittelet er delt inn i kategorier etter temaer som framkom etter koding av intervjuene. Studiens teoriforankring, forskningsspørsmål og egen forforståelse har også påvirket hvordan kategoriene har blitt til. Jeg finner det hensiktsmessig å gjenta studiens problemstilling, da dette kapittelet har som mål å belyse denne:

«Hvilke erfaringer har fire lærere med hva som skaper den gode relasjonen til gutter som viser utagerende atferd på barneskolen?»

De fire kategoriene for presentasjon og drøfting er «forståelsen av elevens atferd», «forståelsen av seg selv som støttespiller», «forståelsen av følelsesreguleringens betydning» og «forståelsen av samarbeidets betydning for relasjonens kvalitet». Kategoriene gjenspeiler hva informantene har uttrykt som viktige faktorer med tanke på hva som skaper og opprettholder den gode relasjonen. I hver kategori fremstilles sitater fra hver informant. Her har jeg valgt å bruke tegnet «(...)» for å markere at jeg har fjernet transkripsjon som ikke er relevant for det som skal drøftes. Sitatene etterfølges av egen tolkning, før dette knyttes opp mot eksisterende teori og forskning. Dette oppsettet har blitt valgt for å tydeliggjøre hva som er datamateriale og hva som er egne analyser. Jeg velger også å referere til informantene som «lærere», for å skape mer nærhet til leseren.

4.1 Forståelsen av elevens atferd

I dette underkapittelet blir det presentert og drøftet hva lærerne legger i begrepet utagerende atferd, hvordan de forstår årsaken til atferden og hvordan de forstår gutter med utagerende atferd. I dette ligger en oppfatning av guttenes utfordringer og behov.

Lærerne definerer begrepet «utagerende atferd» slik:

Ane: «Det blir jo atferd som rettes utover, enten verbalt eller med handling. Fysisk handling. Og som ikke er passende i forhold til situasjon og setting og menneskene som du er med.»

Bea: «atferd (...) som er utenfor det normale. Og jeg tenker at da går det på når man ikke klarer å kanskje innordne seg de andre. At det begynner med slag, spark, verbal, sånn stygg ordbruk, både mot lærere og mot medelever. At man kanskje kommer i en tilstand hvor man ser at elevene ikke egentlig har kontroll på det de sier og gjør. De er i en sånn alarmtilstand, på en måte.»

Signe: «(...) å gå løs på deg med en saks. Som kaster ting rundt, som forsøker å treffe deg kanskje. Slår, sparker, sånne ting. Men så har du også de som blåser seg opp og virker truende i fremtoning. Men ikke gjør noe fysisk. Eller som bare hyl og skriker og stikker av. Det er ikke innafor normalen, på en måte. (...) det er jo fortsatt en atferd som stresser både voksne og barn rundt, som ikke er normal i en sosial setting. (...) Som oppleves av de rundt som utrygt.»

Kristin: «Jeg tenker jo mest fysisk da, men det kan jo og være (...) verbalt eller man sier jo noe slemt, men man sier jo ikke nødvendigvis hva som plager en, så ja.. jeg tenker at utagerende atferd er mest slag og spark, men det kan og være stygg ordbruk, at det er noe man prøver å si, som man ikke klarer å si med ord.»

Alle lærerne beskriver atferden som fysiske og verbale handlinger rettet utover mot andre. En slik definisjon samsvarer med Nordahl et al. (2005) og Sørli & Nordahls (1998) definisjon, som løfter fram fysiske og verbale handlinger som å bli fort sint, svare tilbake ved irettesetting, krangling og slåssing. Ane, Bea og Signe opplever atferden som ikke passende i den situasjonen som de oppstår i. Dette har likhetstrekk med hva Nordahl et al. (2005) skriver: hva som oppfattes som problematferd er avhengig av miljø, tid, kontekst og situasjon som atferden opptrer i. Lærerne trekker med dette også fram hvordan atferden oppleves utad, slik Signe uttrykker når hun sier at atferden stresser både voksne og barn og oppleves utrygg. Kristin vektlegger derimot atferden mer fra elevens side, ved å beskrive atferden som elevens forsøk på å uttrykke seg, i mangel på et verbalt språk. Også Bea holder et blikk på eleven ved å beskrive han som i en alarmtilstand. Dette kan oppleves som et uttrykk for at eleven har kommet ut av sitt toleransevindu, der han ikke lenger har kontroll, slik Bea beskriver. Ut fra Bea og Kristins uttalelser framstår det slik at atferden hemmer eleven, både til å få uttrykt de behovene han har og til å kunne føle seg trygg. I tillegg skaper atferden en følelse av utrygghet for de rundt, slik Signe uttrykker. En slik forståelse får støtte hos både Nordahl et al. (2005) og Ogden (2009), som trekker fram hvordan atferden hemmer elevens utvikling og vekst og vanskeliggjør positiv samhandling med andre.

Lærerne ble også spurt om hvilke tanker de hadde om rundt årsaken til atferden. Disse tankene blir fremstilt i sitatene under:

Ane: "Jeg tror ikke det er én som ikke har hatt enten type ADHD og/ eller asberger eller sånn utviklingsforstyrrelse av en eller annen grad. (...) det pleier å være en eller annen ting som gjør at de ikke kan håndtere følelser, eller at de (...) mangler den selvkontrollbiten."

Hun utfyller med følgende:

Ane: "(...) de har ofte med seg noe greier hjemmefra også, som er litt uheldig (...) det er ikke alltid at foreldrene takler det på best mulig måte heller (...) det er vel mere håndteringa. At det kan være vanskelig å sette grenser eller kan være for ettergivende, (...) det kan være bare noe som opprettholder det mønsteret (...) for mange for den type elever da, som mangler den selvkontrolldelen eller som har en spesiell type atferd, så kan det bli litt for vanskelig når man ikke opptrer ganske likt (...)."

Bea: "(...) kanskje litt dårlig start på livet, tilknytningsvansker (...) at man ikke har blitt møtt med behovene sine og tilknytningsproblematikk... Vold i hjemmet. Ja, psykisk og fysisk vold (...) Også tror jeg også at det har med litt personlighet å gjøre. Hvordan man kanskje mestrer det"

Signe: «Hjemmet er jo på en måte en helt annen kategori, der kan det jo være mye som har skapt dette. (...) Men jeg tror også at skolen veldig lett kan skape dette selv. (...) måten man behandler elever som ikke passer inn i den klassiske elevboksen kan være med å forsterke (...)"

Kristin: "Det kan jo være mye med livssituasjon, det kan være diagnoser, det kan være tidligere ting som har skjedd i livet ditt, det kan rett og slett være at du er seint utvikla, at du liksom ikke er klar for å gå inn i skolen, altså, skolen er jo liksom ikke lagt til rette for disse guttene, som kanskje trenger litt mer... har litt mer lopper i blodet."

Ane og Kristin trekker fram diagnoser som mulige årsaker. De har dermed et individperspektiv på atferden, hvor man indikerer at årsakene er å finne i individet (Nordahl, 2008). Også Bea har en slik oppfatning når hun trekker fram elevens personlighet. De vektlegger også forhold som for eksempel foreldrenes håndtering av atferden, hendelser i hjemmet og skolens mangel på tilrettelegging. Slike oppfatninger vitner om et systemperspektiv på atferden. Man ser da på årsaken til atferden som noe utenfor barnet, der samspillet mellom barnet og systemet fører til en negativ utvikling (Nordahl et al., 2005). I Bronfenbrenners økologiske modell befinner man seg ved en slik

tenkning på mikrosystemet, ved å se på områder som barnet er i direkte samhandling med (Imsen, 2008). Signe er den eneste som kun vektlegger systemet, ved å trekke fram skole og hjem. Hun opplever at skolens måte å møte elever på, som «ikke passer inn i den klassiske elevboksen», kan bidra til å forsterke atferden. Denne meningen synes også å komme fram hos Kristin, der hun uttrykker at skolen ikke er helt tilrettelagt for elever med «lopper i blodet».

Som både Drugli (2008a) og Nordahl (2008) påpeker, har individperspektivet blitt kritisert for å bygge på en smal normalitetsoppfatning og for å fokusere på sykdom og avvik. Kritikken har bestått i at man kun fokuserer på individet og ikke konteksten som vanskene oppstår i (Drugli, 2008a). Dette er ikke tilfellet for lærerne over, som kombinerer individperspektivet med et systemperspektiv. En slik måte å benytte individperspektivet på trekkes fram som relevant av Nordahl et al. (2005), som uttrykker at individuelle forhold må tas hensyn til når man skal forstå utviklingen av atferdsproblemer. Diagnoser som for eksempel ADHD kjennetegnes av uro, overaktivitet og impulsivitet, noe som anses som individuelle risikofaktorer for å utvikle vansker (Møller, 2018). Det samme gjelder vanskelig temperament (Nordahl et al., 2005). Bevissthet på disse risikofaktorene synes dermed å være viktig for å kunne forstå eleven, noe som er sentralt i arbeidet med å skape en god relasjon (Røkenes & Hanssen, 2006). I tillegg vil en undervurdering av individuelle risikofaktorer være svært uheldig dersom eleven utsettes for risikoforhold på andre arenaer (Nordahl et al., 2005), slik informantene opplever at guttene ofte gjør. Vold, mangelfulle foreldreferdigheter, voksne som ikke følger opp, har uklare grenser, eller har en inkonsekvent måte å reagere på uønsket atferd anses som kontekstuelle risikofaktorer. Dersom læreren forsømmer eller er likegyldig overfor barnets utvikling, vil det kunne føre til uheldige samspill mellom lærer og elev, fordi læreren ikke evner å se eller møte eleven på hans behov (Nordahl et al., 2005). Motsatt vil en derfor kunne argumentere for at lærerne gjennom å ha en bevissthet på disse risikofaktorene, evner å forstå eleven bedre og dermed ha bedre forutsetninger for å møte han på hans behov.

Lærerne har flere tanker om elevens utfordringer og behov, men synes å vektlegge enkelte mer enn andre. Dette er utfordringer og behov som informantene stadig kommer tilbake til i intervjuene, og som derfor preger mange av funnene i studien. Jeg velger derfor å belyse disse gjennom sitatene under:

Ane: «omsorg. (...) ha blikket på de, der de trenger det. Fordi disse ungene har jo ofte mye negativt med seg og mye negativt fra andre lærere og medelever og mye dårlige erfaringer med skolen.»

Bea: «Jeg tror de sliter veldig med relasjoner. Det å stole på andre. Tillit. (...) følelse av å ikke bli forstått kanskje»

Signe: «Jeg tror de føler seg misforstått, eller ikke sett. Rett og slett. Fordi min erfaring er at det er gutter med mye følelser som de kanskje ikke... de fleste av de er ikke noe gode på å uttrykke dem.»

Kristin: «De har utfordringer når de blir misforstått eller ikke føler at de blir sett hele tiden»

Bea, Signe og Kristin opplever at guttene ofte føler seg misforståtte. Signe trekker dette fram som et resultat av at guttene ikke klarer å uttrykke de følelsene de har. Hvordan lærerne arbeider med dette blir utdypet i delkapittel 4.3: «Forståelsen av følelsesreguleringens betydning». I tillegg opplever Ane, Signe og Kristin at guttene har et behov om å bli sett. Ane uttrykker dette som et behov for omsorg, og viser til en forståelse av at guttene ofte har negative erfaringer med skolen. Dette får støtte fra forskning, som viser at atferden ofte gjør at de havner i negative samspillmønstre med

læreren (Birch & Ladd, 1997; Drugli, 2008b; Nordahl et al., 2005) og vanskeliggjør positiv samhandling med andre (Ogden, 2009). Vi er da inne på utfordringer med relasjoner slik Bea trekker fram, hvor hun påpeker manglende tillit til andre.

«Det å føle seg forstått skaper tillit, trygghet og en opplevelse av troverdighet og tilknytning» (Røkenes & Hanssen, 2006, s. 25). Behovet for å bli forstått synes dermed å være grunnleggende for å kunne inngå i positive relasjon med andre. Behovene om å bli sett, forstått og verdsatt blir også trukket fram av Nordahl et al. (2005), som påpeker hvordan de mest utfordrende barna er de som kanskje har størst behov for å bli møtt med verdsetting, empati og forståelse. Disse behovene uttrykker også Ane, med bakgrunn i at guttene ofte har dårlige erfaringer med skolen. Kunnskap om elevens bakgrunn, erfaringer og handlinger bidrar til å forstå elevens virkelighetsoppfatning. Denne ligger til grunn for de ønsker, verdier eller mål eleven har, og videre hvilke handlinger han velger for å realisere disse ønskene. En forståelse av elevens virkelighetsoppfatning og behov vil dermed føre til at læreren bedre forstår hvorfor eleven handler som han gjør (Nordahl, 2008). Samtidig handler det å kunne identifisere andres tanker og følelser om evnen til empati. Empati bidrar til at man klarer å sette seg inn i den andres opplevelse av situasjonen og respondere på elevens tanker og følelser ut fra hvordan man forestiller seg at han opplever situasjonen (Swan & Riley, 2015). Dette er også en sentral del av mentalisering. Jeg opplever at lærerne har en svært empatisk innstilling til guttene og viser god evne til mentalisering, noe jeg mener kommer fram i situatene under:

Ane: «De velger ikke å være sånn. De har det ekstremt vanskelig, og det er ingen som lider mer under det de har enn dem selv.»

Bea: «Hvertfall det med å tenke at eleven har den atferden fordi de ikke kan det andre, det må vi lære de. Sånn at man har det som hovedtanke.»

Signe: «Jeg kan ikke se for meg at det er noe de gjør med vilje. Det er ikke for å provosere. Det er noe annet som ligger bak, stort sett. Det må vi huske.»

Kristin: «Han utagerer for det er en grunn, ingen vil oppføre seg sånn (...) det er noe de prøver å fortelle meg og jeg må finne ut hva de prøver å fortelle meg.»

Alle lærerne opplever at eleven ikke ønsker å være utagerende, at det er noe eleven ikke styrer selv. De synes dermed ikke å holde eleven ansvarlig for det som skjer. Signe og Kristin oppfatter atferden som et uttrykk for noe annet, noe jeg tolker at også Bea mener i sin uttalelse om at eleven «ikke kan det andre». Jeg forstår hennes uttalelse som at eleven utagerer uavhengig av om det er den mest hensiktsmessige måten å reagere på eller ei, og at læreren derfor må ha en bevissthet på at noe annet kan ligge bak det uttrykket som kommer fram. Å se bak atferden slik er kjernen i mentalisering, som blant annet handler om å se andre fra innsiden (Thompson & Tuch, 2016). Dette gjør også Ane, som vektlegger elevens følelse av å lide under atferden. Denne delen av mentalisering handler i stor grad om evne til empati og regnes som en av de viktigste faktorene til en god relasjon, fordi den fremmer forståelse av eleven (Røkenes & Hanssen, 2006). Ved å sette seg inn i elevens opplevelse av situasjonen, blir elevens atferd oppfattet mer meningsfull (Swan & Riley, 2015) og læreren får en bedre forståelse av eleven (Brandtzæg et al., 2014).

Denne forståelsen synes også å fremme en holdning om at eleven ikke kan holdes ansvarlig for atferden. Denne innstillingen kan sies å bevare evnen til mentalisering, fordi lærerne ikke tar atferden personlig. Dette uttrykker også Signe – «det er ikke for å provosere». Forskning viser at lærere som oppfatter elevens handlinger som bevisste

lettere blir sinte og provoserte (Chang & Davis, 2009), noe som vil forstyrre evnen til å mentalisere (Thompson & Tuch, 2016). Dette vil øke sjansen for at læreren misforstår eleven (Brandtzæg et al., 2017). Å forstå andres indre tilstander og deres intensjoner mot oss synes derfor å være nødvendig for å kunne gjenkjenne og respondere på menneskelig atferd (Swan & Riley, 2015). Jo mer man er i stand til å attribuere mentale tilstander til atferd hos seg selv og andre, desto større er sannsynligheten for at man kan etablere og utvikle nære og langvarige relasjoner (Brandtzæg et al., 2014). Dette løftes ytterligere fram i kapittel 4.2: «Forståelse av seg selv som støttespiller».

I dette delkapittelet har det blitt presentert og drøftet hva lærere legger i begrepet utagerende atferd, hva de opplever som mulige årsaker til atferden og hvordan de oppfatter eleven, i form av utfordringer og behov. Årsakene synes å bli oppfattet som sammensatte, med utgangspunkt i både individ og system. Denne forståelsen synes å bidra til en holdning om at eleven ikke kan holdes ansvarlig for atferden. Lærerne opplever at eleven har utfordringer med å uttrykke følelser, stole på andre og å inngå i relasjoner. Det blir også oppfattet som viktig at eleven blir møtt på behovene sine om å bli sett og forstått. I neste delkapittel vil derfor lærernes forståelse av seg selv som støttespiller bli presentert og drøftet.

4.2 Forståelsen av seg selv som støttespiller

I dette delkapittelet blir det presentert og drøftet hvordan lærerne forstår seg selv og sin rolle i relasjonen til utagerende gutter. Evnen til mentalisering synes å være sentral gjennom bevissthet på egen atferd og hvordan de ønsker å bli oppfattet av eleven. Her trekkes det fram som særlig viktig å vise at man ser eleven gjennom omsorg, tillit og respekt.

For å skape en god relasjon er lærerne opptatt av veien inn, når relasjonen ikke er etablert enda. I denne delen bruker lærerne seg selv aktivt for å vise interesse og engasjement. Denne delen blir trukket fram som særskilt viktig å bruke tid på. De beskriver arbeidet slik:

Ane: «Vise interesse for dem, det er jo det de driver med, og det de gjør da. Fordi de spiller jo veldig ofte, sånn at det er jo en vei inn, det å finne interessen deres og så prate med dem. (...) det å vise at man har samme, liker litt av de samme tingene og kan snakke deres språk, det har veldig ofte en enorm effekt, og det må være litt ekte (...)»

Bea: «(...) å prøve å finne interesseområdene deres. (...) og det er jo litt sånn viktig jobb i fredstid. Å engasjere seg. (...) er liksom interessert i hva de gjør utenom. Det er veldig viktig egentlig, for det er jo på en måte de tingene som gjør at man har de tingene å prate om (...) så jeg har lært meg litt sånne dataspill (...) det er ikke så mye man trenger å ha vært borti et lite dataspill, bare for å ha litt å prate om og for å vise engasjement og interesse egentlig.»

Signe: «Å se det barnet. Uten tvil. Det tror jeg er viktigst. (...) Bruke det de svarer eller forslagene de kommer med videre da, sånn at jeg viser at det har faktisk verdi.»

Kristin: «(...) man finner tonen, at man har det hyggelig sammen (...) Finne ut hva han liker. Sparker han fotball, la han lære deg å sparke fotball. Liker han å spille sjakk, spill sjakk. Ja gjør hyggelige ting. Bygg opp, liksom den rause banken da, med gode minner (...) Det tror jeg er kjempeviktig.»

Ane, Bea og Kristin uttrykker at det er viktig å vise interesse for eleven. Jeg opplever dette som et uttrykk for å se eleven, slik Signe forteller. I delkapittel 4.1. kom det fram at lærerne opplever at guttene har et stort behov om å bli sett. Jeg tolker derfor lærernes vektlegging av dette som et ønske om å møte eleven på hans behov. Dette vitner om evne til empati, ved å vise at man både forstår og responderer på elevens

behov (Swan & Riley, 2015). Å være sensitiv overfor eleven og vise at man ser han trekkes fram som viktig for å skape gode relasjoner (Nordahl et al., 2005). De fire lærerne synes å ha to ulike måter å se eleven på. Ane, Bea og Kristin engasjerer seg for å finne elevens interesser, og bruker dette som utgangspunkt for samtaler og hyggelige øyeblikk sammen. En slik innfallsvinkel får støtte hos Nordahl et al. (2005), som trekker fram hvordan alle barn setter pris på å få snakke om hva de er interessert i og mestrer, og at læreren gjennom å vise interesse vil kunne fremstå som en signifikant annen. Signe benytter seg derimot av en faglig innfallsvinkel. Ved å bruke elevens innspill i undervisningen opplever hun både at hun får sett og verdsatt eleven gjennom hans bidrag. Selv om Signes innfallsvinkel er ulik fra de andres, viser alle lærere at de ser eleven, lytter til han og verdsetter hans interesser og meninger. Nordahl et al. (2005) skriver at verdsetting av eleven er svært viktig, særlig for barn med utfordrende atferd. Forskning viser nemlig at gutter med utagerende atferd ofte er dårligere likt av læreren og får mer negative tilbakemeldinger enn andre barn (Birch & Ladd, 1997). For elevens del vil dermed lærerens interesse og verdsetting av han, faglig eller sosialt, bety mye. Ut fra dette kan en tenke seg at det viktigste er å bli sett, hørt og anerkjent som god nok, noe som er sentralt både for at eleven skal føle seg trygg (Brandtzæg et al., 2017) og for at relasjonen skal bli god.

En forutsetning for at samhandlingen mellom elev og lærer skal føre til en god relasjon, er likevel at læreren oppleves som troverdig. Dette handler om at læreren må evne å gi av seg selv (Nordahl et al., 2005). Dette opplever jeg at både Ane, Bea og Kristin gjør ved å engasjere seg i aktiviteter sammen med eleven. Ane uttrykker at det må være «litt ekte». Denne oppfatningen får støtte hos Drugli (2015), som påpeker hvordan det å være relasjonskompetent blant annet handler om å være autentisk i kontakten med eleven. En måte å oppfatte dette på er at man viser interesse og engasjement med hele seg. Nordahl et al. (2005) trekker fram hvordan man kan anerkjenne eller underkjenne barn gjennom eget kroppsspråk. Læreren kan bruke ros, støtte oppmuntring og positive tilbakemeldinger, men det er elevens opplevelse av tilbakemeldingene som er av betydning, ikke lærerens intensjon. Av den grunn understrekes det at man må være så direkte og tydelig som mulig i sine tilbakemeldinger, i tillegg til å være genuin (Nordahl et al., 2005). Dette uttrykker også lærerne:

Ane: «Jeg tror de merker om det er ekte, (...) du må ville det, du må være god til å skape relasjon»

Bea: «(...) læreren må på en måte alltid like eleven uansett hva eleven gjør (...) Det er jobben din. Som lærer. For den eleven leter etter det hele tiden.»

Signe: «det skal være (...) helt tydelig at jeg kan, det er ikke sikkert at jeg liker handlingen din, men *deg* liker jeg.»

Kristin: «Så en må liksom være tydelig, men gi mye ros da og vise at nå er jeg stolt og glad og fortelle han at jeg er glad i han og det kan jeg gjøre hele dagen.»

Lærerne er opptatt av å vise eleven at de liker han, og at eleven skal føle at han blir likt. De uttrykker en holdning om å påta seg ansvaret for relasjonens kvalitet, slik Bea sier: «det er jobben din». Dette får støtte fra Nordahl et al. (2005), som påpeker at relasjonsetableringen i skolesammenheng er den voksnes ansvar. Som Bea uttrykker, gjelder dette uansett hva eleven gjør. For å ikke devaluere eleven er det derfor viktig å skille mellom handling og person (Nordahl et al., 2005), slik Signe uttrykker at hun gjør. Kristin anerkjenner eleven ved å vise at hun er stolt og glad, og ved å *uttrykke* at hun er glad i han. Som det allerede er nevnt, må dette oppfattes som ekte av eleven. Ane påpeker at man «må ville det». Etableringen av en god relasjon synes dermed å avhenge

av lærerens innstilling. Slik Nordahl (2008) påpeker, handler kjernen i en god relasjon om å være menneske. Det er dette som gjør det så vanskelig å lage en oppskrift på hvordan en god relasjon skapes, fordi det innebærer personlige og emosjonelle forhold (Sørli & Nordahl, 1998). Relasjonens kvalitet påvirkes av den innstillingen eller oppfatningen man har av den andre (Nordahl, 2008), og av hvilke holdninger, verdier, ferdigheter og forventninger man har (Drugli, 2015). Å skape en god relasjon kan dermed ikke ses på som «en oppgave man bare må krysse av». Man må oppriktig ønske det og gå inn med hele seg, slik Ane påpeker.

Dette er særlig viktig av den grunnen som Bea påpeker: «den eleven leter etter det hele tiden». Drugli (2008b, 2015) påpeker hvordan elever med utagerende atferd forventer kritikk og avvisning. Dette gjør at de ofte trenger mer støtte, oppmerksomhet og omsorg enn andre barn før de vil vise tillit. Lærerne er derfor svært opptatt av å vise overfor eleven at de er en person som han kan stole på.

Ane: «(...) det å etablere en tillit. At eleven får tillit, (...) det må starte der.»

Bea: «Det er jo det at du har oppnådd en tillit, som gjør at eleven stoler på at når du sier noe, så holder du det. Og at eleven vet hvor han har deg, sånn at når du prøver å gå inn og løse noe, så vet eleven at du gjør det fordi at du ønsker eleven vel. Ja, så du kommer jo lettere i posisjon da»

Kristin: «Og jeg tror de tester deg for å se «liker du meg nå hvis jeg knuser denne vassen?, liker du meg nå, hvis jeg kaster denne skoene på deg?» (...) Også tester de deg hele tiden, så det er å hele tiden være en trygg voksen, men allikevel være en som forteller at «det er ikke greit, sånn der har du ikke lov til å gjøre». Men hele tiden å oppmuntre (...) når man gjør noe godt da, det tror jeg er liksom veien å gå da.»

Signe: «(...) så vil du oppdage at noen mennesker kanskje er mer tilbørlig til å se de gode tingene ved deg da, og da blir det på en måte min jobb å vise det mange nok ganger til den eleven stoler på meg.»

Bea uttrykker hvordan hun opplever at tilliten fører til at hun kommer i posisjon til eleven. Dette gir fordeler for både lærer og elev, ved at læreren lettere kan snakke med eleven og stille krav, mens eleven kan være ærlig og ta opp egne problemer med læreren. Tillit er derimot ikke noe man kan kreve, men noe man må gjøre seg fortjent til (Nordahl et al., 2005). Signe utviser en forståelse for dette ved å påpeke at eleven ofte trenger gjentatte positive erfaringer med henne, før han tør å stole på henne. Dette er i tråd med det Drugli (2008b, 2015) skriver om tillit. Å utvise tillit innebærer å gjøre seg sårbar for den andre, noe som innebærer en risiko om å bli avvist. Av den grunn må læreren jobbe hardt og benytte enhver anledning til å bekrefte eleven positivt. Kristin uttrykker derimot at eleven ofte tester læreren for å se om han fortsatt blir likt. Utrygge barn kjenner på en frykt for å ikke bli likt, akseptert, godtatt eller beskyttet. Dette utspiller seg fra en usikkerhet på om de vil bli møtt på sine behov (Brandtzæg et al., 2017). Ved å teste læreren, tester de dermed tilliten. Kristin håndterer dette ved å være tydelig på hva hun aksepterer og ikke, men balanserer dette med oppmuntring når eleven mestrer. Hun fremstår dermed forutsigbar og trygg, og viser at hun fortsatt er positiv til han. Dette trekkes fram som viktig for å oppnå tillit (Brandtzæg et al., 2017). Hun viser også at hun bevarer evnen til mentalisering, ved å ikke la elevens testing gå inn på henne.

Lærerne er også tydelige på å behandle eleven med respekt til enhver tid. Opplæringsloven er tydelig på at skolen skal møte elevene med tillit, respekt og krav og at alle former for diskriminering skal motarbeides (Opplæringslova, 1998). Lærerne tar konkrete grep for å oppnå dette, og evner å kommunisere med eleven på en måte som både gir læreren respekt og som bevarer respekten for eleven.

Ane: «(...) jeg tar dem jo aldri for noe, (...) jeg ydmyker dem aldri. Jeg irettesetter dem aldri foran, men jeg kan jo ta dem i etterkant (...) Det er liksom et prinsipp som jeg har da... Hvis jeg ikke kommer til å vinne den kampen, så tar jeg den aldri. (...) hvis du skal ha respekt så må jeg da vente til jeg finner den rette kampen, også må jeg ta den et sted hvor jeg ikke ydmyker, men hvor jeg viser at «så langt er jeg villig til å gå» (...)»

Bea: «(...) du må velge dine kamper. Også må du være veldig konkret på hva det er du ser etter, også må du prøve å overse de tingene som ikke er så nøye.»

Signe: «Så hvis man kan synliggjøre alt det bra de gjør, også heller ta det dårlige med dem da, sånn at ikke det blir en sånn... det blir en synlig greie.»

Kristin: «(...) Og da snakker jeg til alle sammen, jeg snakker ikke til han. Jeg snakker «nå må dere huske på». Selv om jeg ser at det er han som leder an (...) for de andre barna ser det jo og, ikke sant. Så jeg prøver å ikke arrestere han.»

Ane, Signe og Kristin uttrykker at de unngår å snakke til eleven foran andre. Ane uttrykker dette som å ta kampen et sted hun ikke *ydmyker*. Dette er et tegn på å være relasjonskompetent. Man kommuniserer da på en måte som gir mening, som ivaretar hensikten med samhandlingen og som ikke krenker den andre (Røkenes & Hanssen, 2006). Ved å ta samtalen på tomannshånd eller å snakke til alle, oppnår lærerne å få fram budskapet, samtidig som de unngår å henge ut eleven. De tar dermed hensyn til hvordan eleven framstår for andre og hvordan han oppfatter seg selv. Å verne om eleven slik synes å være viktig både for relasjonen mellom lærer og elev, men like mye for elevens sosiale utvikling. Ved å konfrontere på tomannshånd blir ikke dette synlig for medelever, slik både Ane, Signe og Kristin påpeker. Signe påpeker derimot at hun heller synliggjør det som er *bra*. Ved å framsnakke eleven foran medelever kan de bidra til å endre den oppfatningen andre har av han. Nordahl (2008) påpeker hvordan relasjoner utvikles i interaksjon med andre mennesker og legger grunnlaget for den sosiale samhandlingen med andre. I tillegg løfter han fram hvordan relasjoner handler om hva andre mennesker betyr for oss. Ved å framsnakke eleven foran andre – og å håndtere utagering på en respektfull måte, viser læreren både eleven og medelever at hun anser eleven som verdifull. Dette er viktig for både relasjonen til eleven, for elevens selvfølelse, og for hvordan medelever oppfatter eleven. Slik Ogden (2015) påpeker, gjør utagerende atferd det utfordrende å skaffe seg venner. Læreren håndtering av eleven blir dermed sentral også i utviklingen av eleven sosiale status. På lik linje med Ane, påpeker også Bea hvordan hun velger sine kamper. Hun siler ut «det som ikke er så nøye», og unngår slik å gi unødvendig mye negative tilbakemeldinger, slik disse elevene ofte får (Drugli, 2008b; Nordahl et al., 2005). Med dette motarbeides elevens mulige forventning om å ikke bli likt, noe som vil gjøre han tryggere i relasjonen til læreren (Brandtzæg et al., 2017). I tillegg fører dette til at relasjonen dem imellom blir preget av mer positiv samhandling.

Lærerne ble i intervjusituasjonen spurt om hvordan de håndterer situasjoner hvor eleven utagerer, med et særlig fokus på samhandlingen i form av kroppsspråk og måte å kommunisere på.

Ane: «(...) hvis jeg begynner å hisse meg opp eller blir redd, så trigger det noe hos den andre. Så, hvis jeg er rolig og snakker sakte og rolig, så er det det jeg får tilbake og.»

Bea: «Man må på en måte bare beholde den roen alltid. Rolig stemme. Aldri sånn oppbrakt eller... Ja, du må på en måte prøve å overføre den roen.»

Signe: «(...) hvis du klarer å holde deg helt rolig og ikke har en sånn truende atferd da, og heller la barnet komme til deg, for de er jo bare fortvila, de vet jo ikke hvor de skal gjøre av seg (...)»

Kristin: «Også tror jeg det der med å være tydelig, (...) men det at du er tydelig og raus og viser kjærlighet, men bestemt. Det tror jeg er kjempeviktig. (...) Og jeg tror det er ofte der det går galt, at... enten at man er så sinna på de elevene for man synes de er slitsomme, eller at man synes egentlig altfor synd på de. Og det er helt greit å synes synd på de, men på skolen så kan du ikke vise det.»

Lærerne uttrykker en bevissthet på egen atferd i møtet med eleven. Ane, Bea og Signe er opptatt av å forholde seg rolige når eleven utagerer, og opplever at en slik håndtering bidrar til at eleven roer seg ned. Kristin uttrykker derimot at hun er tydelig, bestemt og raus. Jeg oppfatter at en slik atferd vil fremstå som trygg og forutsigbar, noe som anses som viktig for at eleven skal føle tillit til læreren (Nordahl, 2008). Samtidig trekker hun fram hvordan læreren kan kjenne på negative følelser i samhandling med eleven, men at man må beherske seg for ikke å vise dette overfor eleven. Jeg oppfatter dermed at også hun ønsker å fremstå som rolig. Dette har likhet med de andres kommentar om å ikke hisse seg opp, bli redd, oppbrakt eller ha en truende atferd. Ane begrunner dette med at det vil trigge noe hos eleven. Dette vitner om den delen av mentalisering som handler om å kunne se seg selv fra utsiden, slik andre ser oss (Thompson & Tuch, 2016).

Å forstå hvordan man selv oppfattes i andres øyne er avgjørende for å kunne mentalisere (Rizq, 2005). Man evner da å se på eleven som et subjekt, og seg selv som et objekt (Thompson & Tuch, 2016). En slik forståelse opplever jeg kommer tydelig til uttrykk hos lærerne. Når man mentaliserer, setter man seg inn i den andres opplevelse av situasjonen og responderer på deres tanker og følelser ut fra hvordan man forestiller seg at den andre opplever situasjonen (Swan & Riley, 2015). Signe uttrykker at hun opplever eleven som fortvila. Dette påvirker hennes atferd gjennom et valg om å holde seg rolig. Mentalisering er et viktig verktøy for å kunne gi mening til egne og andres følelsetilstander på en og samme tid. Ved å være bevisst på eget sinn, gir dette en evne til å tenke og føle om følelsen på samme tid (Swan & Riley, 2015). Anes kommentar om at hun ved å «hisse meg opp eller blir redd» vil trigge eleven, vitner til en slik evne. Mentalisering bidrar til at man klarer å skille mellom seg selv og andre, og slik regulere hvordan man påvirkes. Dette er nødvendig forutsetning for å kunne regulere og kontrollere egne følelsesmessige tilstander (Swan & Riley, 2015). Likevel viser forskning at lærere har en tendens til å bli provoserte over gutter med utagerende atferd, noe som resulterer i dårlige relasjoner (Birch & Ladd, 1997; Drugli, 2008b; Nordahl et al., 2005). Dette påpeker også Kristin, som opplever at det å bli sinna fører til at «det går galt». Dette har bakgrunn i at sterke negative emosjoner som for eksempel sinne og frykt hemmer evnen til mentalisering (Thompson & Tuch, 2016). Lærernes evne til å kontrollere egne følelser og atferd synes dermed å være viktig for å skape en god relasjon, nettopp fordi de bevarer evnen til å mentalisere og dermed evner å møte eleven på hans behov.

Det har i dette delkapittelet blitt presentert og drøftet hvordan læreren opptre for å skape en god relasjon til gutter med utagerende atferd. Det løftes fram som viktig å bruke god tid på å relasjonsetableringen, som i stor grad handler om å vise interesse for eleven og å verdsette det han står for. Eleven må oppleve at læreren liker han, noe som forutsetter at lærerens engasjement må være ekte. Dette er viktig for at eleven skal oppnå tillit og tørre å inngå i en relasjon til læreren. Lærerens evne til mentalisering synes å være sentral i all samhandling med eleven. Dette kommer særlig til uttrykk gjennom lærernes evne å håndtere utagerende atferd, både i form av respekt og kontroll på egen atferd. I dette ligger en holdning om å ta ansvar for relasjonen og dermed også relasjonens kvalitet.

4.3 Forståelsen av følelsesreguleringens betydning

I dette delkapittelet blir det presentert og drøftet hvordan lærerne arbeider med elevens følelser for å forebygge utagering, og hvordan dette bidrar til å bygge relasjoner. Dette arbeidet består av å være i forkant, å ta elevens følelser på alvor, drive emosjonsregulering, og å gi eleven verktøy for å kunne regulere følelsene selv.

Lærerne opplever at det er viktig å forebygge utagering hos eleven. Følelser som sinne, nedstemthet og å ikke føle redsel anses som risikofaktorer for å utvikle vansker (Møller, 2018), og arbeidet vil dermed være viktig også for elevens utvikling. Lærernes tanker om arbeidet presenteres under:

Kristin: «(...) jeg tror at med hele tiden å jobbe forebyggende da, så tror jeg at det vil hjelpe dem seinere. Og det tar tid.»

Ane: "(...) poenget er at jeg ofte kan se det før, så jeg kan avverge det, fordi gjennom samtaler, ikke sant, gjennom å ha en relasjon, så får jo de en tillit, de kan få sagt fra før, det er ikke så ofte at det topper seg da, (...) det er lettere å få dem ut av det før det skjer."

Bea: «Også må du være i forkant. Sånn at når du ser at det er en dårlig dag hvor det kan skje mye, mot andre elever og mot... så må du på en måte klare å kanskje avbryte det gode arbeidet før det skjærer seg helt. Sånn at eleven får på en måte opplevelsen av at de faktisk mestrer (...)»

Signe: «(...) noen har det vært nyttig da å gå bort også spørre «hva er det.. hvor trykker skoen nå? Hva kan jeg hjelpe til med?». For å gjøre det lettere da, sånn at det ikke på en måte blir no.»

Lærerne uttrykker at de ønsker å forhindre at eleven utagerer gjennom forebyggende arbeid. Jeg tolker dette som et mål om å holde eleven innenfor sitt toleransevindu. Slik Brandtzæg et al. (2017) trekker fram, vil måten voksne møter eleven på, bidra til å regulere elevens følelser opp eller ned. Ane, Bea og Signe uttrykker at de ofte kan se på eleven når ting blir vanskelig, slik at de kan gå inn og avverge at «det topper seg», slik Ane uttrykker. Jeg opplever dermed at hun går inn for å regulere elevens følelser ned, slik at han ikke havner i en hyperaktivert tilstand. Hun opplever også at eleven, gjennom tillit til henne, klarer å si fra når ting blir vanskelig. Dette vitner om at eleven føler seg trygg på at hun er tilgjengelig for å hjelpe når han trenger det. Jeg opplever at det er dette Signe arbeider for når hun oppsøker eleven og tilbyr sin hjelp når hun ser at noe blir vanskelig. Hun viser da at hun ser eleven og tar han på alvor. Dette trekkes fram som viktig for å hjelpe barnet til å håndtere stress og følelser og til å føle seg trygg, fordi man gir eleven erfaring med at han får hjelp når han trenger det (Brandtzæg et al., 2017).

Å ta eleven på alvor bidrar også til å gi en følelse av å ha verdi, at han er verdt å hjelpe. Dette vil styrke elevens selvfølelse (Brandtzæg et al., 2017). Jeg opplever at Beas eksempel på forebygging har samme effekt. Ved å avbryte aktiviteten på et godt sted oppnår hun å holde eleven innenfor eget toleransevindu. Dette bidrar til å gi han en opplevelse av å mestre situasjonen, slik hun uttrykker selv. Dersom eleven derimot havner utenfor vinduet i en hyperaktivert tilstand, vil han ikke bare kunne kjenne på sinne og frykt, men også en opplevelse av å være overveldet og miste kontroll (Kennedy, 2020). Dette vil påvirke hans evne til å lære, tenke og prestere (Brandtzæg et al., 2017), og det kan skape en følelse av å være utrygg ved at han ikke mestrer situasjonen. Å holde eleven innenfor sitt toleransevindu synes dermed å være viktig av flere grunner. Mestring av situasjonene bidrar til at eleven kan føle seg trygg, i tillegg til at selvfølelsen bedres. Dette vil skape gode vekstvilkår for faglig læring og prestasjoner. I tillegg vil

forebygging av utagering bidra til at eleven over tid kan føle seg trygg på at læreren ser han, hjelper han og er til å stole på, noe som vil fremme en god relasjon.

Ane beskriver hvordan hun har laget et skjema til å hjelpe seg med å kartlegge elevens følelser, slik at hun klarer å være i forkant:

Ane: «Jeg har egentlig bare tegnet en grønn smilefjes, en gul strek og en rød, veldig sinna munn, (...) hvert kvarter da, så går jeg inn også bare legger jeg det foran dem, også skal de krysse. Da kan jeg jo hele tiden overvåke hvordan de har det inni seg, for det er ikke alltid så lett å se (...) stort sett så vil jeg da være i posisjon til å avverge og avlede, eller å få dem vekk fra situasjonen før det skjer noe.»

Hun uttrykker at skjemaet hjelper henne med å «overvåke hvordan de har det inni seg». Skjemaet blir dermed et visuelt hjelpemiddel både for å uttrykke og oppfatte elevens følelser. Smilefjesene kan anses som en stigning i toleransevinduet, hvor det grønne er innenfor vinduet og det røde er utenfor, i hyperaktivert tilstand. Ane opplever at det er på det gule hun har mulighet til å gå inn og forebygge:

Ane: «det er jo egentlig det han sier da, når han har gul, «nei, nå er det noe som ikke er greit for meg her». Da, i stedet for at han da må ta ansvar for det, så tar jeg ansvar for det, også er jo etter hvert at de selv klarer å kjenne det igjen.»

Ane påpeker hvordan hun gjennom skjemaet tar ansvar for elevens følelser, med en målsetting om at han med tiden skal lære seg å kjenne dem igjen selv. Dette er i tråd med målsettingen i Fagfornyelsen, hvor det under temaet *folkehelse og livsmestring* trekkes fram at eleven skal lære «(...) å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner (...)» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 12). Brandtzæg et al. (2017) trekker fram hvordan lærerens evne til å regulere barnets følelser kan bidra til nettopp dette gjennom å gi han erfaringer med å uttrykke og snakke om vanskelige følelser. Dette trekkes også fram som viktig av de andre:

Ane: «Hvis det blir rødt, så skal de spørre «hva skjedde?. Hvorfor følte du det sånn nå?». For da får de hele tiden info.»

Kristin: «Du må jo høre på det de har å si, for det er jo sånn de tenker og det de føler. (...) Jeg hører alltid på hva de sier (...) Jeg tror at sånne ting er viktig, at de føler liksom at de har noe de kan si. Jeg gir rom for det da, samtidig som det på en måte er jeg som har siste ord.»

Signe: «Jeg tar på alvor det som skjedde (...) på meg så virker det som de da åpner seg mer. At de stoler på at jeg vil, jeg hører på hva de sier, «det er ikke sikkert hun er enig med meg, liksom. Men hun tar det på alvor». (...) Da kan jeg sette meg ned og si «okey, hva var det som gjorde at det låste seg nå?».

Bea: «(...) kunne prate normalt om det å bli sint, uten å gå inn og fordømme (...) det å stå i samtalen og (...) heller være nysgjerrig på det de faktisk uttrykker, og kanskje prøve å pense det over på en annen uttrykksform. Men å høre på hva de sier.»

Alle lærerne er opptatt av å snakke med eleven i etterkant av en utagerende episode. De uttrykker at det er viktig å lytte til eleven, eller «være nysgjerrig» på det han uttrykker, slik Bea beskriver. Ane og Signe bruker også spørsmål for å finne ut av hva som har utløst utageringen. Jeg opplever at disse samtalenene har to funksjoner. Det ene er at læreren får innblikk i elevens virkelighetsoppfatning, og slik hva som trigger hans følelser. Nordahl (2008) trekker fram hvordan elevens virkelighetsoppfatninger bærer preg av å oppfatte skolen annerledes enn hva lærerne gjør. Subjektive erfaringer påvirker hvordan man oppfatter situasjoner, og man må derfor analysere elevens virkelighetsoppfatninger innenfor den konteksten som de befinner seg i. Ved å få informasjon fra eleven selv, vil dette bidra til at læreren kan forstå eleven bedre. Dette vil lette lærerens arbeid med å mentalisere eleven riktig, slik at hun kan møte eleven på

en mer relasjonsfremmende måte. I tillegg får læreren mulighet til å forebygge lignende situasjoner, slik at eleven blir værende innenfor sitt toleransevindu. Dette kan bidra til at han blir mer tilgjengelig for å kunne inngå i relasjon til læreren.

Den andre funksjonen er at eleven får øvd på å uttrykke hva han føler og å sette dette i sammenheng med det som har skjedd. Ved å tenke over egne opplevelser kan eleven lære å korrigere dem gjennom refleksjon, og det er derfor viktig for atferden hva eleven tenker om sine egne handlinger (Nordahl et al., 2005). Jeg oppfatter at alle lærerne er opptatt av dette, ved å ta han på alvor og gi rom for at han kan få uttrykke det han føler og mener. Signe opplever at dette skaper tillit hos eleven. Samtidig uttrykker Kristin og Signe at de ikke nødvendigvis trenger å være enige med eleven. Dette opplever jeg at også Bea mener. Hun lytter til det eleven har å si, før hun prøver å «pense det over på en annen uttrykksform». Dette kan oppfattes som en form for markert speiling. I dette ligger det at læreren fanger opp elevens følelsetilstand, men samtidig markerer sitt eget ståsted som forskjellig. Når man deler følelser slik, hjelper man eleven til å forstå sine egne opplevelser bedre, noe som bidrar til å bygge opp både selvregulering og selvfølelse (Brandtzæg et al., 2017). Samtidig kan lærerens forståelse av elevens handlinger bidra til å endre elevens forståelse av seg selv (Nordahl et al., 2005).

Lærerne er opptatt av å jobbe med elevens følelser, slik at han skal lære seg å håndtere dem selv:

Ane: «(...) empati, selvkontroll, ansvarlighet og selvhevdelse og sånn (...), de sliter på alle områder omtrent. At det å liksom dele de opp eller lage en plan for hvordan man skal jobbe med ferdigheter da (...)»

Kristin: «Jeg tror det er viktig at vi lærer de det. (...) inni det å slå ned noen, så ligger det kanskje mange faktorer som irriterer, og da må man øve på alle de faktorene, og det tar jo tid.»

Bea: «Det å ha små mål. Hvis du begynner med det at man ikke kaster stolen på noen mennesker, kast den i veggen. Og så går du derfra til å ikke kaste stol, til å... du må på en måte være veldig konkret da i hva er det man skal gjøre istedet for? Og få anerkjennelse for at man faktisk klarte å gjøre en forskjell, selv om det fortsatt kan være ganske ille det man gjør.»

Lærerne uttrykker at man må jobbe med elevens utfordringer gjennom å kartlegge og øve på det som er vanskelig. Dette kan oppfattes som et arbeid for å utvide elevens toleransevindu. Brandtzæg et al. (2017) påpeker at jo smalere toleransevinduet er, jo mer utsatt for stress vil man være. Å utvide elevens toleransevindu vil dermed være hensiktsmessig for å gi eleven ro og trygghet. Dette kan bidra til at han blir mer tilgjengelig for å kunne inngå i relasjon med læreren. En slik oppfatning får støtte hos Brandtzæg et al. (2017), som påpeker at å være trygg både innebærer å være rolig og harmonisk på innsiden, men også å anta at andre ser på en som verdifull, viktig og «god nok» (Brandtzæg et al., 2017). Jeg opplever at lærerne arbeider for å gi eleven denne følelsen ved å dele arbeidet opp i mindre biter, og slik gi rom for at han kan oppleve mestring. Dette uttrykker også Bea. Hun er tydelig overfor eleven hva de øver på, og er «veldig konkret» på hva han kan gjøre i stedet. Hun gir med andre ord eleven en slags oppskrift, slik at han kan lykkes i arbeidet. Å oppleve mestring trekkes fram som en beskyttelsesfaktor (Ogden, 2015), og vil også kunne gi eleven en følelse av at læreren heier på han. Dette trekker også Bea fram, ved å anerkjenne elevens forsøk og å løfte fram den endringen han faktisk fikk til. Jeg opplever at hun med dette leter etter det positive og holder blikket sitt utelukkende på de målene som de øver på. Slik anerkjennelse, i form av ros, støtte, oppmuntring og positive tilbakemeldinger, er viktig

for at læreren skal kunne komme i posisjon til eleven (Nordahl et al., 2005), og vil dermed bidra til at relasjonen til eleven kan bli god.

Arbeid med elevens følelser synes dermed å være en viktig del av hvordan en god relasjon til eleven skapes. I dette underkapittelet har det blitt presentert og drøftet hvordan lærerne arbeider forebyggende gjennom å være i forkant av elevens følelser, hvordan de innhenter informasjon om følelsene i form av samtaler, og hvordan de hjelper eleven til å håndtere følelsene i form av emosjonsregulering og arbeid med konkrete mål. Lærerne i denne studien har valgt å tydeliggjøre viktigheten av å se eleven, lytte til han og å ta hans følelser på alvor. Det framstår som viktig at eleven føler mestring, og at han opplever å få støtte til dette fra læreren. Dette synes å åpne muligheten for å komme i posisjon til eleven, slik at de kan oppnå en god relasjon.

4.4 Forståelsen av samarbeidets betydning for relasjonens kvalitet

I dette delkapittelet blir det presentert og drøftet hvordan lærerne oppfatter at samarbeid med andre er en viktig og nødvendig del i deres arbeid med å skape en god relasjon til gutter med utagerende atferd. Dette innebærer samarbeid med hjemmet, og støtte og samarbeid innad i skolen med kollegaer og ledelse.

Samarbeid med hjemmet blir gjentagende ganger trukket fram som viktig av lærerne. Dette blir ansett som en nødvendighet for å kunne få til forandring hos eleven og for å få til en god relasjon. Deres tanker om samarbeidet blir presentert i sitatene under.

Ane: «Jeg synes ofte det med å etablere en god relasjon til foreldrene også er viktig (...) og det hjelper jo veldig ofte også på barnet at de vet at (...) liker mammaen og pappaen din veldig godt og vi snakker godt sammen og så kan vi hjelpe hverandre litt»

Bea: «Veldig viktig å ha et godt samarbeid med foreldrene. (...) Ja, du må ha med foreldrene på lag egentlig (...) man på en måte tilstrebe å få til et samarbeid. Sånn at man får en helhet. Og jeg tror det er veldig viktig for eleven å se at både det som er vanskelig og det som er kjempebra på skolen, det blir på en måte snakka om da. Og informert om og viktig å dra fram like mye bra ting. Sånn at.. ja, at eleven opplever at foreldrene er med.»

Signe: «(...) det er viktig at foreldrene er med på banen (...) ting blir mye vanskeligere hvis ikke det er et godt samarbeid med hjemmet (...)»

Kristin: «Det er jo førstepri egentlig for at man skal lykkes tenker jeg er da at hjem og skole samarbeider. For hvis hjemmet gjør sine ting og skolen gjør sine ting, så blir jo barnet bare enda mer forvirra»

Lærerne uttrykker at samarbeidet med foreldrene er viktig gjennom å vise eleven at man spiller på lag. Signe uttrykker hvordan hun opplever at arbeidet med eleven blir vanskeligere dersom samarbeidet ikke er på plass. En rapport fra Helsedirektoratet støtter dette. For at barnet skal gis mulighet for en positiv utvikling er det sentralt at barnet opplever trygghet, et velfungerende samspill mellom voksne og positive relasjoner til skolen (Møller, 2018). Dette støtter både Ane og Bea ved å trekke fram hvordan eleven må føle at læreren både liker foreldrene og at de snakker godt sammen. Bea er opptatt av at samarbeidet skal skape en helhet. Dette vitner om en forståelse av at det som foregår på skolen kun er en del av det store bildet. Dette uttrykker også Kristin når hun påpeker hvordan ulik praksis hjemme og på skolen vil gjøre barnet mer forvirra. En slik tankegang sammenfaller med Bronfenbrenners oppfatning av barns utvikling. Ifølge Bronfenbrenner (1979) er barns utvikling et produkt av en interaksjon mellom barnet og miljøet rundt. For å forstå barnet må derfor både individ og miljø undersøkes, med et særlig fokus på interaksjonen mellom de to. I hans modell befinner

man seg da på mesosystemet, hvor man studerer miljøene i forhold til hverandre med vissheten om at de henger sammen og påvirker hverandre (Bø et al., 1985). Kristins kommentar om ulik praksis vitner om en forståelse av potensielle risikofaktorer i miljøet. Mangelfulle foreldreferdigheter, voksne som ikke følger opp, uklare grenser og inkonsekvente måter å reagere på uønsket atferd trekkes fram som kontekstuelle risikofaktorer (Nordahl et al., 2005). Slik lærerne påpekte i delkapittel 4.1: «Forståelsen av elevens atferd», kan årsaken til atferden være å finne i hjemmet. Også her ble ulik håndtering av atferden trukket fram. Ved å jobbe for et godt samarbeid og slik skape en felles praksis, vil dette kunne fungere som beskyttelsesfaktorer mot negativ utvikling. Lik håndtering av atferden vil kunne fremme en følelse av forutsigbarhet hos eleven, som videre vil bidra til trygghet. Et godt samarbeid vil også kunne bidra til at foreldrene får hjelp til å håndtere atferden bedre. Både forutsigbarhet og moderat grensesetting trekkes nemlig fram som eksempler på kontekstuelle beskyttelsesfaktorer (Møller, 2018; Ogden, 2015). Dersom læreren oppnår et godt samarbeid, gir dette grunn til å tro at partene vil være åpne for å lytte til forslag og prøve disse ut, fordi de jobber mot et felles mål rundt eleven. Dette kommer også fram i Anes kommentar: «så kan vi hjelpe hverandre litt». Et eksempel på det er gjensidig informasjonsdeling:

Kristin: «(...) jeg hadde fått melding av mor om at i dag er han i dårlig humør. Så kom han inn i klasserommet og satte seg med lua, og da tenkte jeg «nå skal jeg overse det».»

Kristin velger å overse at eleven har på seg lue, fordi hun gjennom informasjon fra hjemmet vet at eleven har en dårlig dag. Samarbeidet med hjemmet bidrar slik til at læreren får informasjon som kan bidra til å skape forståelse. Slik det ble trukket fram i kapittel 4.1: «Forståelsen av elevens atferd» synes kunnskap om elevens bakgrunn, erfaringer og handlinger å være viktig for å forstå elevens virkelighetsoppfatning (Nordahl, 2008). Fordi skolen kun er én arena i elevens liv, vil derfor informasjon om andre arenaer være viktig for å kunne få et mer helhetlig bilde av hva som preger elevens virkelighetsoppfatning, mål og ønsker. Dette vil også gjøre det enklere for læreren å mentalisere eleven riktig. Dette påvirker hvordan læreren velger å møte eleven, slik vi ser at Kristin gjør, ved å overse lua.

Informasjon blir også delt andre veien fra skole og hjem, slik Bea trekker fram. Hun opplever at det er viktig å informere både om det som er vanskelig og det som er positivt, for å vise eleven at det blir snakka om. Ane ønsker derimot at informasjonen som sendes hjem skal ha en mer praktisk effekt. Hun sender ofte hjem bilde av elevens skjema over følelser:

Ane: «Da vet foreldrene når de kommer hjem fra skolen, ikke sant, har det vært en drittdag på skolen, okey da er det mye rødt, da må de gjøre tilsvarende sånn at det blir mye grønt på ettermiddagen. Sånn at balansen, ikke sant, at du tåler ting lettere da»

Jeg opplever at informasjonen som blir sendt hjem bidrar positivt på to måter. Det ene er at skjemaet gir informasjon som hjelper foreldrene med å forstå hvorfor eleven har det humøret han har, og dermed gir dem et hint om hvordan de bør samhandle med han på en best mulig måte for å unngå konflikter hjemme. Det andre er at informasjonen hjelper eleven, nettopp ved at han kan bli møtt med forståelse hjemme. Slik Ane uttrykker, gir eleven mulighet til en følelse av balanse. At barnet opplever positiv støtte fra nettverk av familie, venner og andre voksne er også rapportert å være grunnleggende viktig for barnets utvikling (Møller, 2018). Informasjonsdeling gjennom et godt samarbeid synes dermed å fungere som en beskyttelsesfaktor for eleven. I tillegg vil dette bidra til at eleven kan bli sett og møtt på de behovene han har, som videre vil være bidragsgivende for læreren i arbeidet med å skape en god relasjon.

Når det gjelder støtte og samarbeid innad i skolen var det hovedsakelig tre av de fire lærerne som opplevde dette som viktig. Jeg velger likevel å ha det med som et punkt da også den fjerde, Kristin, kom inn på elementer som tilsier at et samarbeid kan lette arbeidet rundt eleven. Dette gjelder behovet for å ha tilgang på en ekstra voksen når eleven utagerer:

Ane: «Det å være helt alene som lærer, jeg har jo gjort det og, men da... det tar veldig mye krefter og i de verste tilfellene, da er du nødt til å skjerme noen»

Bea: «Og hvis jeg står med en veldig utagerende elev, så har jeg gjort en avtale med en kollega om at «du trenger ikke å komme bort, men du kan stå borti gangen i tilfelle jeg trenger hjelp». Sånn at man har gjort noen sånne ting på forhånd, og når man først ringer og trenger hjelp, så trenger man hjelp»

Signe: «Og da har det vært veldig nyttig at vi har vært flere lærere, sånn at én kan bli og rydde opp i det, sånn at timen fortsetter, for i det sekundet du stopper det for alle, så blir den konflikten mye større.»

Kristin: «(...) når sånne ting skjer, så skal vi bare ta med oss fotballen også skal vi gå (...) da sier jeg til klassen at de må (...) finne fram lesebøkene sine (...) eller så setter jeg på noe til skjermen for de, og så går jeg. Eller får assistenten eller noen til å gjøre det. Også får vi varsle eller ringe kontoret og si at noen må ned i klassen da.»

Lærerne uttrykker at de evner å stå i utageringen alene, men at det hjelper å ha tilgang på en til. Ane uttrykker at det å stå alene tar mye krefter, og hun legger også vekt på behovet om å skjerme noen. Jeg opplever at også Signe og Kristin ønsker å skjerme. Signe opplever at tilgangen på en voksen fører til at man slipper å stoppe hele undervisningen. Dette kan ses på som en skjerming av både undervisning og klasse, men også eleven som utagerer. Som hun selv uttrykker vil konflikten bli «mye større», noe som ikke vil være hensiktsmessig for verken eleven eller de rundt. Å skjerme slik kan oppfattes som en måte å skape trygghet på, gjennom å bevare roen i klassen og ved å gi eleven en vei ut. Å oppleve trygghet er sentralt for å oppnå en positiv utvikling (Møller, 2018), og for å skape en god relasjon (Røkenes & Hanssen, 2006).

Bea uttrykker derimot at tilgangen på en ekstra voksen er til hjelp for henne selv. Jeg opplever at dette har likhetstrekk med Anes kommentar, fordi det vil være krevende for læreren å stå i de tyngste tilfellene alene. Dette vil kunne føre til stress og følelser av sinne eller frykt hos læreren, som vil svekke evnen til å tenke fornuftig og tydelig (Thompson & Tuch, 2016). Dette vil kunne skape en følelse av hjelpeløshet og mindre fleksibilitet (Brandtzæg et al., 2017), som igjen vil hemme evnen til å mentalisere. Jeg opplever dermed at Beas avtale med kollegaen bidrar til at hun kan føle en ro og trygghet også i de situasjonene der eleven utagerer, fordi hun vet at hun får hjelp dersom hun trenger det. Dette vil hjelpe henne til å bevare sin evne til mentalisering, og dermed også en god relasjon til eleven. En slik trygghet knyttes også opp mot hjelp og støtte fra både kollegaer, ledelse og andre instanser:

Ane: «man lager jo prosedyrer, vi får jo kurs, som hvordan du holder for eksempel, kurs i hvordan du avleder og håndterer, så jeg syns jo støtten man får rundt da, fra ledere og fra type BUP (...) tryggheten man får til å møte den typen elever gjør jo at det ikke er så vanskelig. Eller gjør at det blir lettere da»

Bea: "(...) det å kanskje skjønne også når man trenger å ha inn andre, faglige instanser. Hvor viktig det er (...) ja, den støtten og den hjelpen og... Ja. Det er egentlig viktig å ha med, fordi at det er ofte en årsak til at ting er som de er. Og da kan man være flere som mener noe om det. Hvordan man skal gå fram."

Signe: "(...) så tenker jeg at veldig mye kan løses med de som er inne i klasserommet, som ikke er spesialinstanser. Men det krever jo at det er tid og samarbeid blant de lærerne som faktisk er der (...)"

Kristin: "(...) så tror jeg det er viktig som lærer å høre på de tiltakene du får og teste de ut selv om man ikke tror de fungerer, så tror jeg hvert fall det er en idé. Å teste de ut, når det er fagfolk som er inne for å hjelpe."

Ane, Signe og Bea uttrykker hvordan bistand fra andre fagfolk og instanser kan bidra til å hjelpe læreren gjennom forslag til tiltak. Slik Kristin uttrykker, er disse verdt å prøve ut også selv om læreren ikke helt har troen. Dette kan oppfattes som en holdning om å ikke gi opp, og er viktig for å motarbeide både negative samspill med eleven og den «her og nå»-tilnærming som mange lærere har fått (Drugli et al., 2008). Signe opplever derimot at spesialinstanser ikke nødvendigvis er det som skal til, men vektlegger betydningen av både tid og samarbeid blant lærerne. Et slik samarbeid kan bidra til å tenke sammen, slik også Bea påpeker. Dette vil bidra til å skape en helhet også innad i skolen, og er av stor betydning for lærerens arbeid med eleven. Ifølge Nordahl et al. (2005) anses det nemlig som en risikofaktor dersom skolen mangler felles holdninger og strategier for hvordan man forebygger problematferd og fremmer sosial kompetanse. Et samarbeid vil dermed kunne bidra til en felles praksis også innad i skolen, noe som vil skape forutsigbarhet for eleven og samtidig lette lærerens arbeid. Dette kan bidra til at læreren føler seg mindre alene i arbeidet, samtidig som læreren tilbys verktøy for hvordan hun kan møte eleven på en best mulig måte. Dette uttrykker Ane eksplisitt. Hun opplever at kunnskap, kompetanse og støtte fra andre instanser og ledere fører til at hun føler seg tryggere til å møte utagerende elever. Ogden (2015) påpeker at mange lærere blir usikre i møtet med utagerende elever, fordi de ikke har kunnskap om hvordan de skal kunne mestre møtet med slik atferd. Slik Ane påpeker, blir dermed slik støtte viktig for å føle seg trygg til å håndtere atferden. Dette bekreftes gjennom forskning, som har funnet at lærerens opplevelse av å takle utfordrende atferd er av stor betydning for relasjonens kvalitet (Chang & Davis, 2009). Det virker dermed som at støtte og samarbeid innad i skolen bidrar til trygghet og kompetanse hos læreren. Dette synes å hjelpe lærerne til å bevare roen når eleven utagerer, slik at de evner å møte han på en måte som bevarer den gode relasjonen.

I dette delkapittelet har det blitt presentert og drøftet hvordan samarbeid med hjemmet og innad i skolen kan bidra til å hjelpe læreren med å skape og vedlikeholde en god relasjon til eleven. Samarbeidet med hjemmet blir løftet fram som en svært viktig del i lærerens relasjonsarbeid med eleven. Å vise eleven at man spiller på lag gjennom informasjonsdeling og lik praksis trekkes fram som nødvendig for å få til en forandring hos eleven, og til å oppnå en god relasjon. I skolen synes støtte fra kollegaer og ledelse å være viktig, slik at læreren får hjelp i de situasjonene hvor hun trenger det. Å ha tilgang på en ekstra voksen bidrar til at læreren kan oppleve trygghet til å stå i vanskelige situasjoner, og til å følge opp eleven ved utagering uten at klassen lider under det. Støtte gjennom kurs og kompetansedeling synes også å bidra til slik trygghet.

5 Oppsummering og veien videre

I dette kapittelet oppsummeres studiens resultater ved å svare på problemstillingen for studien:

«Hvilke erfaringer har fire lærere med hva som skaper den gode relasjonen til gutter som viser utagerende atferd på barneskolen?»

For å besvare problemstillingen har jeg gjennomført en kvalitativ intervjustudie, hvor målet har vært å belyse fire læreres erfaring med hvordan de oppnår den gode relasjonen til gutter som viser utagerende atferd. Gjennom analyse og tolkning av forskningsintervjuene, preget av min egen forforståelse, framkom det fire hovedkategorier som kunne dekke lærernes erfaringer i dette arbeidet. Datamaterialet fra intervjuene ble i kapittel 4 framstilt som sitater, hvorpå dette ble tolket og drøftet i lys av studiens teoriforankring. En oppsummering av funn fra forskningsintervjuene blir tydeliggjort og framhevet her. Avslutningsvis vil jeg komme med noen refleksjoner rundt dette arbeidet, før jeg presenterer forslag til videre forskning.

5.1 Den gode relasjonen til gutter med utagerende atferd

I denne studien kommer det fram at guttene viser en type atferd som fremprovoserer stress og negative emosjoner hos barn og voksne rundt. Atferden synes å ha mange årsaker, ofte sammensatt av både individuelle og kontekstuelle faktorer. Guttene har utfordringer med å uttrykke følelsene sine. Dette fører til at de ofte blir misforstått på sine behov. I tillegg har de utfordringer med å regulere følelsene sine, noe som resulterer i fysisk og verbal utagering. En konsekvens av dette er at de opplever mye negativ oppmerksomhet fra barn og voksne rundt, og sliter derfor med å oppnå tillit og gode relasjoner til andre.

Skolen skal møte alle elever med tillit, respekt og krav, og gi dem utfordringer som fremmer danning og lærelyst. Det slår Opplæringsloven fast. Av den grunn er det viktig at læreren evner å opptre slik, også overfor gutter som utfordrer dem gjennom sin atferd. Lærerne i denne studien evner å se eleven på en annen måte enn det som for mange andre er umiddelbart. Den fysiske atferden som kommer til syne utad er ikke synonym med hvem eleven er på innsiden. De opplever atferden som et uttrykk for noe annet, og retter dermed blikket sitt innover mot eleven. Eleven ønsker ikke å være slik og trenger hjelp for å bli forstått. Evnen til mentalisering er dermed sentral for å forstå elevens atferd og for å forstå hans behov. Kunnskap om risikofaktorer i individ og miljø bidrar til å forstå eleven bedre, men elevens stemme er vel så viktig. Å engasjere seg i eleven trekkes derfor fram som et avgjørende punkt i relasjonsetableringen. Læreren må vise eleven at hun ønsker å inngå i en relasjon til han, og at hun er en person som han kan stole på. For at dette skal skje, må læreren ha et oppriktig ønske om å oppnå en god relasjon og evne å gå inn med hele seg som både lærer og menneske. Det er læreren som har ansvaret for etableringen av relasjonen og relasjonens kvalitet, og må derfor være bevisst egne tanker, følelser og handlinger og hvordan disse kommer til uttrykk overfor eleven.

Ved å vise interesse for eleven og hans verden kan læreren finne en vei inn. Hennes engasjement må være ekte, og eleven må oppleve at læreren liker han og anser han

som verdifull. Å ha det gøy sammen oppleves derfor som viktig. Det er også svært viktig at eleven føler at læreren liker han og tåler han, også når han utagerer. Dette er avgjørende for tilliten. Læreren må derfor bevare roen til å stå i utageringen og være tydelig på at hun skiller mellom handling og person. I dette ligger en evne til å vise respekt. Læreren må evne både å lytte til eleven, men også være tydelig på hvor egne grenser går. Det er viktig at læreren tar disse samtalene på steder hvor det ikke blir synlig for andre slik at man ikke krenker. Læreren må også ha tålmodighet og forståelse for at eleven trenger gjentatte erfaringer med både positiv samhandling og respektfull håndtering over tid, før han oppnår tillit.

Tillit handler også om at eleven skal kunne føle seg trygg på at læreren er tilgjengelig for å hjelpe han når han trenger det. I denne studien er lærerne opptatt av å møte eleven på hans følelser og hjelpe han til å regulere dem og forstå dem. Å være i forkant på elevens følelser trekkes fram som særskilt viktig for å forebygge utagering. Dette krever at læreren har tilegnet seg kunnskap om hva som oppleves som mulige triggere, og at hun har kjennskap til elevens atferdsmønster slik at hun kan avbryte når hun ser tegn til uro. Ved å forebygge utagering oppnår læreren flere ting. Det første er at eleven får mulighet til å oppleve mestring, noe som bidrar til å styrke hans selvfølelse. Det andre er at eleven blir emosjonelt tilgjengelig til å kunne inngå i relasjon til andre. Sist, men ikke minst; jo mindre tid som brukes på utagering, jo mer tid kan brukes på aktiviteter som fremmer positiv samhandling mellom lærer og elev. Det er derfor et mål at eleven etter hvert skal lære seg å kjenne igjen disse følelsene selv. Som et ledd i dette arbeid blir det viktig å ta elevens følelser på alvor og hjelpe han til å forstå seg selv. Læreren bør tilby eleven verktøy for hvordan han kan håndtere følelsene sine, og følge dette opp med ros, støtte og oppmuntring. Med dette viser læreren at hun ser han, forstår han og ønsker at han skal lykkes.

Å skape en god relasjon krever likevel mer enn bare en lærer som viser god relasjonskompetanse og evne til mentalisering. Lærers arbeid og innsats har best effekt når det fungerer som en del av et større bilde. Dersom skole og hjem støtter hverandre og evner å opptre mest mulig likt, vil dette forenkle lærers arbeid med eleven. Å legge ned en innsats for et godt skole-hjem-samarbeid løftes derfor fram som en viktig stein i grunnmuren til en god relasjon. Det er også av betydning at læreren føler støtte fra kollegaer og ledelse innad i skolen. Dette bidrar til at læreren føler seg tryggere i sin rolle, og takler å stå i de vanskelige situasjonene over tid. Dette vil gi utslag på relasjonen til eleven, ved at eleven ser at læreren blir værende, tåler han, og viktigst av alt – liker han.

5.2 Avslutning – til ettertanke

Lærerne i denne studien utviser klare tanker og refleksjoner i tilknytning til hvorfor eleven handler som han gjør, hvordan han har det inni seg og hva han trenger for å ha det bra. Mange av disse funnene hadde jeg forventet å finne. Det som likevel har overrasket meg, er lærernes oppriktige engasjement og evne til å gi av seg selv. Det framstår som at deres arbeid med å skape den gode relasjonen utspringer seg fra en genuin interesse og et oppriktig ønske om å få det til. Alle har vi noe vi brenner for – det framstår som at disse lærerne brenner for dette. Dette synes å være en klar fordel i relasjonsarbeidet, men det trenger ikke å være en forussetning. Likevel opplever jeg at læreren *må* ta et bevisst valg og bestemme seg for å oppnå en god relasjon – og være villig til å jobbe for det. Dette fordi eleven må oppleve læreren som ekte for at handlingene skal bety noe.

Jeg tror de fleste lærere ønsker å få til denne relasjonen, men at de gir opp fordi det er utfordrende. Som forskning viser, føler mange lærere at de har lite kunnskap om hvordan de skal håndtere atferden (Martin et al., 1999; Ogden, 2015). Gjennom dette forskningsprosjektet har jeg erfart at det finnes mye teori og forskning om hvordan en god relasjon skapes. Denne studien er også et bidrag til en bevisstgjøring av hvilke faktorer som påvirker relasjonens kvalitet. Denne kunnskapen må gjøres tilgjengelig for lærerne, både i utdanningsløpet og i arbeidslivet. Dette gjelder særlig undervisning om mentalisering. Min erfaring fra allmennlærerutdannelsen er at mentalisering ikke vektlegges nok. Dette er svært uheldig, fordi man risikerer å utdanne lærere som ikke er rustet til å møte på utfordringer som stadig blir mer vanlig i norsk skole. Særlig paradoksalt blir det når læreren har nøkkelen til å skape en god relasjon – uten nødvendigvis å vite det selv.

Dette gjelder også i arbeidslivet. Kunnskap om mentalisering og relasjonsbygging bør jevnlig kurses ut til lærerne, for å bevisstgjøre hvordan relasjonen er deres ansvar og hvordan de kan påvirke kvaliteten. Slike kurs handler på mange måter om prioriteringer fra øvrig hold. Det er mye som er viktig, men uheldig håndtering av utagerende atferd kan få store konsekvenser for både lærer, klasse miljø og eleven selv. Det er den gode relasjonen som skaper grunnlaget for trivselen (Olsen & Traavik, 2014). Uten trivsel blir læring vanskelig. Lærere trenger dermed kunnskap om hvordan man kan skape en god relasjon – men de trenger også tid til å kunne skape den. I en stressende hverdag med undervisning og andre barn som trenger oppfølging, blir ikke det alltid like lett. Ofte legger skolens økonomi føringer for hvilke ressurser man har tilgjengelig, noe som kan utfordre lærerens jobb med å få tid nok til å se eleven når han trenger å bli sett.

Det framstår derfor som avgjørende at de ressursene som er på skolen jobber *sammen*, og hjelper hverandre når man trenger det. Å være lærer, med alle de arbeidsoppgavene som medfølger, er krevende. Likevel – eller nettopp derfor, er det viktig at vi strekker oss for å hjelpe hverandre når vi trenger det. Vi er lærere – men vi er også mennesker. Vi trenger samhold og støtte, og på lik linje med den utagerende gutten trenger også vi at noen andre har troen på oss, hjelper oss og står ved vår side når ting er vanskelig.

5.3 Veien videre

På grunn av masteroppgavens begrensede omfang har jeg måtte foreta flere avgrensninger. Studien fokuserer på *lærernes* tanker, meninger og erfaringer. En relasjon består derimot av to parter. Det vil derfor være både rimelig og nyttig for videre forskning å ta for seg *elevens* opplevelse av hva som skaper den gode relasjonen, da dette ikke nødvendigvis er sammenfallende med lærernes erfaringer. En utfordring med dette er at elever i barneskolealder, særlig gutter med atferdsproblematikk, kan ha vansker med å reflektere over og uttrykke egne erfaringer i en slik sammenheng. En vurdering bør derfor gjøres i forhold til hvilken aldersgruppe man velger å intervju, for å få mest mulig riktig informasjon.

I tillegg er dette en kvalitativ studie med få informanter, og funnene kan derfor ikke generaliseres. Mye tyder på at relasjonens kvalitet avhenger av hvem man er, fordi den påvirkes av menneskelige faktorer. Det kan dermed ikke lages en oppskrift på hvordan en god relasjon skapes. Likevel kunne det vært interessant å gjennomføre en kvantitativ studie, der et større antall lærere gis mulighet til å krysse av for faktorer som de opplever er betydningsfulle, og en skalavurdering på hvor viktig de oppleves å være. En slik studie vil gi mer hold til å kunne generalisere hvilke faktorer som er betydningsfulle, selv om det til syvende og sist handler om lærerens evne til å bruke dem.

Avslutningsvis kunne en forlengelse av denne studien vært å gjennomføre kurs med lærere, med innhold fra studiens hovedkategorier. I forkant og etterkant av et slikt kurs kunne man gjennomført en kvantitativ spørreundersøkelse med fokus på opplevelse av mestring og relasjonskvalitet, for å vurdere kursets effekt.

Referanser

- Andershed, H. & Andershed, A.-K. (2007). *Normbrytende atferd hos barn. Hva sier forskningen?* Gyldendal akademisk.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1997). The Teacher-Child Relationship and Children's Early School Adjustment. *Journal of School Psychology, 35*(1), 61-79. Hentet 12.10.2020, fra https://www.academia.edu/2467436/The_teacher_child_relationship_and_childrens_early_school_adjustment
- Bloomquist, M. L. & Schnell, S., V. (2005). *Helping Children with Aggression and Conduct Problems. Best Practices for Intervention.* The Guilford Press.
- Bosman, R. J., Zee, M. & Koomen, H. M. Y. (2018). Do Teachers Have Different Mental Representations of Relationships With Children in Cases of Hyperactivity Versus Conduct Problems? *School Psychology Review, 48*(4), 333-347. <https://doi.org/10.17105/SPR-2018-0086.V48-4>
- Brandtzæg, I., Smith, L. & Torsteinson, S. (2014). *Mikroseparasjoner. Tilknytning og behandling.* Fagbokforlaget.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2017). *Se eleven innenfra. Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet.* Gyldendal akademisk.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design.* Harvard University Press.
- Bø, I., Andersson, B.-E., Bø, I., Bronfenbrenner, U., Bø, I. B., Gunnarsson, L., Hautamäki, A., Jangård, H., Pulkkinen, L., Tiller, P. O., Østerhaug, R. S., Næss, P. O. & Rasmussen, L. (1985). *Barn i miljø. Oppvekst i en utviklingsøkologisk sammenheng.* Cappelen.
- Chang, M.-L. & Davis, H. A. (2009). Understanding the Role of Teacher Appraisals in Shaping the Dynamics of their Relationships with Students: Deconstructing Teachers' Judgments of Disruptive Behavior/Students. I P. A. Schutz & M. Zembylas (Red.), *Advances in Teacher Emotion Research* (s. 95-127). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2_6
- Corrigan, F., Fisher, J. & Nutt, D. (2011). Autonomic dysregulation and the Window of Tolerance model of the affect of complex emotional trauma. *Journal of Psychopharmacology, 25*(1), 17-25. <https://doi.org/10.1177/0269881109354930>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2019). *Generelle forskningsetiske retningslinjer.* Hentet 07.11.2020 fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/generelle/>
- Drugli, M. B. (2008a). *Atferdsvansker hos barn. Evidensbasert kunnskap og praksis.* Cappelen akademisk forlag.
- Drugli, M. B. (2008b). *Barn som vekker bekymring* (2. utg.). Cappelen akademisk forlag.
- Drugli, M. B. (2015). *Relasjonen lærer og elev. Avgjørende for elevenes læring og trivsel* (1. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M. B., Clifford, G. & Larsson, B. (2008). Teachers' Experience and Management of Young Children Treated Because of Home Conduct Problems: A qualitative study. *Scandinavian journal of educational research, 52*(3), 279-291. <https://doi.org/10.1080/00313830802025082>

- Eide, H. & Eide, T. (2014). *Kommunikasjon i relasjoner. Samhandling, konfliktløsning, etikk* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1987). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Holøyen, E. S. (2019). "E æ der og har tid te å følg opp den ungen så e det greit». *En kvalitativ studie i erfarne pedagogers arbeidsmåter med å skape og opprettholde omsorgsfulle relasjoner til barn som viser en utagerende atferd* [Masteroppgave Nord Universitet]. <http://hdl.handle.net/11250/2644570>
- Imsen, G. (2008). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Kennedy, K. (2020). Learning loss, trauma, and our window of tolerance: Everyone has experienced trauma throughout the pandemic, so we need to acknowledge and work through it to establish a strong foundation for learning. *Tech & Learning*, 16-17.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=147798793&site=ehost-live>
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Krogh, F., Indergård, P. J., Solbakken, T. & Urfjell, B. (2017). *Aktivitetsdata for psykisk helsevern for barn og unge 2016. Norsk pasientregister (IS-2611)*. Helsedirektoratet. https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/aktivitetsdata-for-psykisk-helsevern-for-barn-og-unge/Aktivitetsdata%20for%20psykisk%20helsevern%20for%20barn%20og%20unge%202016.pdf/_attachment/inline/387f2dc9-0c05-4d85-9f13-4afb596a95be:2a9c46e8a71a1ce86a2bb9ed10354e210561790b/Aktivitetsdata%20for%20psykisk%20helsevern%20for%20barn%20og%20unge%202016.pdf
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Ø. (2010). *Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner*. Gyldendal akademisk.
- Kvilhaug, G. (1998). *AD/HD. Et verktøy for kartlegging av barn og ungdom*. Novus.
- Martin, A. J., Linfoot, K. & Stephenson, J. (1999). How teachers respond to concerns about misbehavior in their classroom. *Psychology in the schools*, 36(4), 347-358. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(199907\)36:4%3C347::AID-PITS7%3E3.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(199907)36:4%3C347::AID-PITS7%3E3.0.CO;2-G)
- Møller, G. (2018). *Kunnskapsgrunnlag - Metoder for tidlig identifisering av risiko hos barn og unge* (IS-2696). Helsedirektoratet. https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/kunnskapsgrunnlag-metoder-for-tidlig-identifisering-av-risiko-hos-barn-og-unge/Kunnskapsgrunnlag%20%E2%80%93%20metoder%20for%20tidlig%20identifisering%20av%20risiko%20hos%20barn%20og%20unge.pdf/_attachment/inline/d41f4072-ab66-4747-90e9-e9dcfe96ff65:ad36b31ca6167e7b8b1a61acab675effd970366a/Kunnskapsgrunnlag%20%E2%80%93%20metoder%20for%20tidlig%20identifisering%20av%20risiko%20hos%20barn%20og%20unge.pdf
- Nordahl, T. (2008). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Fagbokforlaget.

- NOU 2019: 3. (2019). *Nye sjanser – bedre læring – Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/>
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal akademisk.
- Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2014). *Resiliens i skolen. Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Kunnskapsdepartementet.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Rizq, R. (2005). Finding the self in mind: Vermeer and reflective function. *Psychodynamic Practice*, 11(3), 255-268. <https://doi.org/10.1080/14753630500232156>
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P.-H. (2006). *Bære eller breste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Fagbokforlaget.
- Sagberg, K. A. (2015). "Man trenger ikke være en idiot, selv om man gjør idiotiske ting". *Hvordan lærere kan få en bedre relasjon til aggressive elever* [Masteroppgave NTNU]. <http://hdl.handle.net/11250/2384826>
- Sollesnes, T. (2004). *Relasjonen mellom lærer og elev i vellykkete tiltak mot problematferd* [Hovedfagsoppgave Universitetet i Bergen].
<https://hdl.handle.net/1956/1518>
- Swan, P. & Riley, P. (2015). Social connection: empathy and mentalization for teachers. *Pastoral Care in Education*, 33(No. 4), 220-233.
<https://doi.org/10.1080/02643944.2015.1094120>
- Sørli, M.-A. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner. Hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"* (Bd. 12a/98). NOVA.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thompson, J. M. & Tuch, R. (2016). The Storytelling Aspect of Interpersonal Relations: Understanding "Relating" from a Mentalization Point of View. *Psychodynamic Psychiatry*, 44, 423-448. <https://doi.org/10.1521/pdps.2016.44.3.423>
- Tjora, A. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Walker, H. M., Colvin, G. & Ramsey, E. (1995). *Antisocial Behavior in School: Strategies and Best Practices*. Brooks/Cole Publishing Company.
- Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Gyldendal akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1: Illustrasjon av Bronfenbrenners økologiske modell

Vedlegg 2: Illustrasjon av Toleransevinduet

Vedlegg 3: Illustrasjon av Tjoras SDI-modell

Vedlegg 4: Forventningslogg skrevet i forkant av intervjuene

Vedlegg 5: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Vedlegg 6: Spørsmål til informantene i forkant av intervjuene

Vedlegg 7: Intervjuguide til forskningsintervju

Vedlegg 8: Prosjektgodkjenning fra NSD

