

Monika Stokke

"For at atferd er ikke person da"

En kvalitativ studie av tre læreres erfaringer av en god relasjon med elever som viser en utfordrende atferd

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Sidsel Holiman

Mai 2022

Monika Stokke

"For at atferd er ikke person da"

En kvalitativ studie av tre læreres erfaringer av en god relasjon med elever som viser en utfordrende atferd

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Sidsel Holiman
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



NTNU

Kunnskap for ei betre verd

Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å se på hva lærere vektlegger i deres gode relasjon til elever som viser en utfordrende atferd. Med utfordrende atferd menes det her en eksternaliserende atferd. Hensikten med studien har vært å få kunnskap om hvordan man kan arbeide for å ha en god relasjon til elever som viser en utfordrende atferd i skolen. Studiens problemstilling er som følger:

«Hva legger lærere vekt på i en god lærer-elev-relasjon med elever som viser en utfordrende atferd?»

For å belyse problemstillingen ble det gjennomført en kvalitativ intervjustudie. Tre lærere med erfaring med elever som viser en utfordrende atferd på mellomtrinnet ble intervjuet. Innenfor den kvalitative tilnærmingen har det blitt brukt et fenomenologisk utgangspunkt. Det vil si at det har vært fokus på lærerens erfaring og forståelse av fenomenet.

Gjennom et analyse- og tolkningsarbeid støttet på Nilssen (2012, s. 78) sin forståelse av *den konstant komparative metoden* kom jeg frem til en kjernekategori, og tre *underkategorier*. Kjernekategorien ble *å se hele eleven*, mens underkategoriene ble *viktigheten av å samtale, mestring gjennom tilpasset opplæring, støtte og veiledning* og *å være den autoritative læreren*. *Å se hele eleven* handler om å bli kjent med personen som er bak den utfordrende atferden. Dette handler både om å ha interesse for elevene, være menneskelig, respektfull, varm, tydelig og være oppmerksom og bry seg om elevene. I tillegg handler det om å se både utfordringene elevene har, samtidig som man er der og ser når de har det bra. Opp mot dette kommer de ulike underkategoriene frem. For i lærernes vektlegging i en god relasjon med elevene som viser en utfordrende atferd var det tre ting som kom tydeligst frem. Det første var viktigheten av å samtale med elevene, både de små uforpliktende samtalerne, men også de mer strukturerte dialogene. Videre viste lærerne til viktigheten av å gi elevene mestringsopplevelser gjennom tilpasset opplæring, variasjon og støtte. Til slutt viste de til å være en tydelig lærer som samtidig viser omsorg for elevene. Ved å ha fokus på og jobbe med disse aspektene vil det ut fra studien kunne gi et grunnlag for en god relasjon mellom lærer og elever som viser en utfordrende atferd.

Abstract

The purpose of this study has been to look at teachers' emphasis in their good relationship with students who show a challenging behavior. Challenging behavior are here meant as a externalizing behavior. The purpose of the study has been to gain knowledge about how to work towards a good relationship with students who show a challenging behavior in school. The study's problem statement is as follows:

"What do teachers emphasize in a good teacher-student relationship with students who exhibit challenging behavior?"

To illuminate the problem, a qualitative interview study was conducted. Three teachers with experience with students who show challenging behavior were interviewed. Within the qualitative approach, a phenomenological view has been used. That means that there has been a focus on teachers' experience and understanding of the phenomenon.

Through an analysis and interpretation based on Nilssen (2012, s. 78)'s understanding of the *constant comparative method*, I ended up with one core category, and three subcategories. The core category is to *see the whole student*, while the subcategories are *the importance of conversation, mastery through differentiated instruction, support and variation* and *being the authoritative teacher*. To *see the whole student* is about getting to know the person behind the challenging behavior. This is about having an interest in the student, being human, respectful, warm and clear and being attentive and caring about the student. In addition, it is about seeing both the challenges the student has, at the same time as you are there and see when the students are well. Against this, the various subcategories emerge. Because in the teachers' emphasis in a good relationship with the students who show a challenging behavior, there were three things that came out most clearly. The first was the importance of talking to the students, both the small non-committal conversations, but also the more structured dialogues. Furthermore, the teachers pointed out the importance of giving the students mastery experiences through adapted teaching, variety and support. In the end, they proved to be a clear teacher who at the same time showed care for the students. By focusing on and working with these aspects, the study can provide a basis for a good relationship between teacher and students that shows a challenging behavior.

Forord

Etter et semester med masterskriving er tiden inne for å sette siste punktum på oppgaven. Det har vært en lærerik, men krevendes prosess med mange opp og nedturer. Og jeg har skjønnet at man må slippe tanken om at det alltid er noe man kunne gjort bedre. Men til slutt må man sette punktum og si seg fornøyd med det arbeidet man har gjort. Jeg er takknemlig for at jeg har fått brukt så mye tid på å sette meg inn i et tema som jeg interesserer meg for. Og jeg er takknemlig for det jeg har lært på veien. Jeg hadde ikke klart å gjennomføre denne masteroppgaven alene, derfor er det flere jeg vil takke.

Først vil jeg takke informantene mine «Nora», «Amanda» og «Line» som stilte opp og delte av sin kunnskap og erfaring. Uten dem hadde ikke denne masteroppgaven blitt en realitet. De ga meg mulighet til å få et innblikk i deres syn på relasjonen til elever som viser en utfordrende atferd.

Jeg vil også takke veileder og medstudentene jeg har jobbet sammen med i min veiledningsgruppe. Deres støtte og veiledning har vært til god hjelp i min masterskriving.

Til slutt vil jeg takke mine fine medstudenter. Dette semesteret hadde ikke blitt det samme uten de faglige diskusjonene, flittige matpausene og de sosiale sammenkomstene.

Innhold

Sammendrag.....	v
Abstract	vi
Forord	vii
Figur	ix
1 Innledning	1
1.1 Problemstilling	2
1.2 Oppgavens oppbygging	2
2 Teoretisk rammeverk.....	4
2.1 Utdfordrende atferd i skolen	4
2.1.1 Elevene som viser den utfordrende atferden	5
2.2 Lærer-elev-relasjonen	5
2.2.1 Relasjonsbygging	6
2.3 Samtale og dialog.....	7
2.4 Se hele barnet	8
2.5 Mentalisering	9
2.6 Følelser.....	10
2.7 Tilpasset opplæring og støtte.....	10
2.8 Mestringsforventning.....	11
2.9 Autoritativ voksen	12
2.9.1 Forventninger og regler	12
2.9.2 Ros	13
3 Metode.....	14
3.1 Kvalitativ forskning	14
3.1.1 Fenomenologi	14
3.2 Forskerrollen og forforståelse.....	15
3.3 Intervju	16
3.3.1 Utforming av intervjuguiden	16
3.3.2 Prøveintervju	18
3.3.3 Utvalg	18
3.3.4 Gjennomføring av intervju.....	19
3.4 Analyse- og tolkningsprosessen.....	20
3.4.1 Transkribering.....	21
3.4.2 Analyse og tolkning	21
3.5 Kvalitet.....	23
3.5.1 Pålitelighet	23

3.5.2	Gyldighet	23
3.5.3	Generaliserbarhet	24
3.6	Etiske betraktninger.....	24
4	Analyse og drøfting	26
4.1	«For at atferden ikke er personen da»	26
-	Se hele eleven	26
4.2	«vi har brukt masse tid på å sitte og snakke med dem. Alle egentlig da, men i alle fall de som trenger det.»	28
-	Viktigheten av å samtale	28
4.3	«Dessverre er det mange av dem som opplever seg som noen som ikke får til, som ikke mestrer.»	33
-	Mestring gjennom tilpasset opplæring, støtte og variasjon	33
4.4	«Det vil at vi skal bry oss, og ved å sette grenser så bryr vi oss.»	38
-	Å være den autoritative læreren.....	38
5	Avsluttende drøfting og videre forskning	42
5.1	Avsluttende drøfting av funn.....	42
5.2	Kritisk drøfting og begrensninger i studien	44
5.3	Videre forskning	44
	Referanseliste	45
	Vedlegg 1: Intervjuguide	49
	Vedlegg 2: Samtykkeerklæring	51
	Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD	54

Figur

Figur 3.1:Illustrasjon av studiens kjernekategori og underkategorier.	23
--	----

1 Innledning

*Verden er i ferd med å utarte seg på det verste
Det er tegn på at jorden skal forgå
Barn adlyder ikke lenger sine foreldre
Det lakker åpenbart mot verdens ende.
«Egyptisk innskrift»*

Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2005, s. 9) viser til denne 6000 år gammel egyptiske innskriften på en pyramide for å vise til at barn alltid har testet grenser og at utfordrende atferd ikke er noe nytt. De (Nordahl et al., 2005, s. 31) viser til at utfordrende atferd er en naturlig del av vår utviklings- og læringsprosess og at det er nødvendig for barn å lære gjennom å prøve ut grenser. Varer derimot denne utfordrende atferden over tid, og har en bekymringsverdig utvikling, så vekker det grunn til bekymring. Da kommer man inn på den utfordrende atferden jeg har fokus på i min masteroppgave, hvor jeg ser på tre læreres erfaringer med relasjonsarbeid med elever som viser en utfordrende atferd.

For å beskrive utfordrende atferd i skolen har det blant annet blitt brukt begreper slik som eksternalisering, utagering, tilpasningsvansker, atferdsvansker og sosiale og emosjonelle problemer. Dette er begreper som både rommer disiplinproblemer, skulk, skolemobbing, samhandlingsvansker og samspillsproblemer (Ogden, 2015, s. 13). Dette er begreper jeg vurderte å bruke når jeg skulle bestemme meg for hvordan jeg skulle omtale elevenes atferd. Jeg tenkte utfordrende atferd ble et for vidt begrep ettersom det omfavner mer enn mitt tema. Ogden (2015) viser for eksempel i sin bok til utfordrende atferd som både innagerende og utagerende. Jeg prøvde derfor å finne et begrep som rettet seg mer mot mitt tema. Jeg bestemte meg først for å bruke utagerende atferd som begrep, men endte til slutt opp med å gå tilbake til utfordrende atferd. Grunnen til dette er NAKU (2021) sin artikkel om utfordrende atferd og bruken av begrepet. Ved å bruke begrepet utfordrende atferd tillegges man ikke personen negative egenskaper, slik man for eksempel kan gjøre ved å bruke utagerende atferd. NAKU (2021) forklarer at bruk av begreper som tillegges personen negative egenskaper, har en felles faktor i at de er knyttet til egenskaper hos brukeren. Det man heller vil se det som er at det er en atferd som oppstår i samhandling med omgivelsene. Det betyr at det er, i dette tilfellet, eleven og omgivelsene i relasjon som gjør at eleven kan vise en utfordrende atferd. Flere studier viser nettopp til at lærer-elev-relasjonen har en stor betydning for utviklingen av elevenes atferd (Hamre & Pianta, 2001, s. 634; Sabol & Pianta, 2012, s. 225).

Med mange ulike begrepsforklaringer og forståelser for utfordrende atferd, er det vanskelig å fastslå det nasjonale omfanget (Nordahl et al., 2005, s. 46). Ogden (2017, s. 106), som er utgangspunktet for min begrepsforklaring av utfordrende atferd, viser til at omtrent 10% av elever i grunnskolen har problemer som kan sies å være utfordrende atferd eller er i risikozonen for å bli det. Det betyr at det er en stor andel elever i skolen som viser en utfordrende atferd. Elevene som viser en utfordrende atferd kan i følge Kinge (2020, s. 36) være elever som har vansker og som strever med enten krav til tilpasning, konsentrasjon, læring eller sosial utfoldelse. Og jo mer sårbar disse elevene er, jo større betydning har deres relasjon til lærerne (Theie, 2017, s. 132). Lærere har mulighet til og ansvaret for å utvikle relasjoner til elevene (Nordahl et al, 2005, s. 212). Denne relasjonen vil etableres uansett, men læreren har en etisk plikt for å arbeide for å få den så god som mulig (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Opplæringsloven paragraf 9A (Opplæringslova, 1997, § 9A) sier at «alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring. For å skape dette skolemiljøet er elevenes relasjon til læreren en viktig faktor (Drugli, 2012, s. 66; Moen, 2016, s. 13; Tveit, Hansen & Nordahl, 2012, s. 19). Læreplanens overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18) beskriver læreren som en «rollemodell som skal skape trygghet, og veilede elevene i deres ferd gjennom opplæringen. «Dette innebærer også å hjelpe elever som tar uheldige valg, ikke føler seg inkludert, eller som strever med å lære det som er ønsket eller forventet». Med kunnskapen om hvor viktig lærer-elev-relasjonen er for elever som viser en utfordrende atferd, ble jeg interessert i å finne ut hvordan man kunne få til en god relasjon. Ogden (2017, s. 102) beskriver utfordrende atferd som noe sosialt definert. Det er en atferd som bryter med forventninger og oppfatninger for hvordan man skal oppføre seg innenfor en viss setning. Dette er en viktig faktor i min oppgave på grunn av at jeg ser på det som kjennetegnes som utfordrende atferd i skolen. Det er også viktig å få frem at hver relasjon er ulik, og det er derfor vanskelig å gi en mal for hvordan man skal etablere gode relasjoner. Det er allikevel mulig å vise til sentrale forhold og prinsipper ved etablering av relasjoner som lærere kan anvende i møte med elevene (Nordahl et al., 2005, s. 212). Med utgangspunkt i intervjuer med tre lærere på mellomtrinnet har jeg sett på hva som kan være viktige faktorer for lærere i møte med elever som viser en utfordrende atferd. For å gjøre dette utarbeidet jeg en problemstilling som jeg skal presentere nedenfor.

1.1 Problemstilling

Fokuset i masteroppgaven er å få kunnskap om tre læreres erfaring med relasjonsarbeid med elever som viser en utfordrende atferd. Med utgangspunkt i dette fokuset endte jeg opp med problemstillingen:

«Hva legger lærere vekt på i en god lærer-elev-relasjon med elever som viser en utfordrende atferd?»

For å undersøke denne problemstillingen har jeg intervjuet tre lærere som har erfaring med elever som viser en utfordrende atferd på mellomtrinnet. Gjennom studien ønsket jeg å finne ut hva lærerne har erfart, både positivt og negativ. Ut fra dette ønsket jeg å få mer innsikt i hva lærerne legger vekt på i en god relasjon til disse elevene. En grunn til at jeg valgte dette fokuset er på grunn av at relasjonen mellom lærere og elever som viser en utfordrende atferd kan være konfliktfylt og negative (Drugli, 2012, s. 86). Derfor så jeg det som viktig å få mer kunnskap om hvordan man kan få til de positive, gode relasjonene.

1.2 Oppgavens oppbygging

Masteroppgaven er delt opp i seks kapitler. I kapittel 2 presenterer jeg oppgavens teoretiske grunnlag. Her vil jeg gjøre rede for en god relasjon og utfordrende atferd i skolen. I tillegg presenterer jeg teori som blir brukt i oppgavens analyse og drøfting. I kapittel 3 presenteres oppgavens metodiske tilnærming. Her blir det gjort rede for studiens kvalitative tilnærming og valg og gjennomføring av ulike deler av oppgaven. Til slutt gjør jeg rede for oppgavens kvalitet og etiske betraktninger. I kapittel 4 vil oppgavens kjernekategori og de tre underkategoriene bli presentert, analysert og drøftet

opp mot teori. I kapittel 5 presenteres en generell drøfting av oppgavens funn og beskrivelse av ulike begrensninger. Til slutt vil jeg presentere tanker om videre forskning med tanke på lærer-elev-relasjonen og utfordrende atferd.

2 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for det teoretiske grunnlaget i studien. For å presentere teori som er relevant for min problemstilling vil jeg starte med å redegjøre for utfordrende atferd i skolen og lærer-elev-relasjoner. Deretter går jeg inn på teori som vil være sentral i min analyse og drøfting. Denne teorien er delt inn i samtale og dialog, se hele barnet, mentalisering, følelser, tilpasset opplæring, mestringsforventning, autoritativ voksen, forventning og regler og ros. I min studie har jeg intervjuet lærere om deres erfaringer med elever som viser en utfordrende atferd. Jeg har derfor ikke funn på elevenes tanker rundt temaet. Jeg vil allikevel presentere noe teori om kjennetegn ved elever som viser en utfordrende atferd.

2.1 Utfordrende atferd i skolen

Skolen består av et stort mangfold elever og innenfor her også elever med ulik grad av utfordrende atferd (Befring & Uthus, 2019, s. 505). Elevene utfordrer på ulike måter, til ulike tider, av ulike grunner og er dermed ikke en definert gruppe (Kinge, 2020, s. 31). Derfor er det også viktig å poengtere at det i min oppgave handler om utfordrende atferd i skolen. Ulike atferdsproblemer er som nevnt i innledningen sosialt definert, det vil si at det handler om atferd som bryter med oppfatninger og forventninger i en viss kultur (Ogden, 2017, s. 102). Derfor er det viktig å få frem at det er skolens forventninger som definerer den utfordrende atferden som er representert her. Elever som viser en utfordrende atferd er også mer lik enn ulik andre barn, men de skiller seg fra andre elever med at de har en atferd som kan være utfordrende for seg selv og andre (Nordahl et al., 2005, s. 28). Det finnes en rekke ulike måter å definere utfordrende atferd på, og det finnes ikke en allment akseptert definisjon (Nordahl et al., 2005, s. 32). For å definere den utfordrende atferden som er grunnlaget for min oppgave, har jeg valgt å bruke Ogden (2015, s. 14) sin beskrivelse av det han kaller for problematferd. Når han beskriver problematferd i form av eksternalisert atferd beskriver han ulike grader. Det er de to første gradene, læring- og undervisningshemmende atferd og norm- og regelbrytende atferd, jeg har brukt i min oppgave.

I skolen er det en rekke forventninger og krav som elevene skal innfri (Ogden, 2015, s. 14). Og det er når elevene er i skolealderen at de er i den livsfasen hvor det er størst krav til å tilpasse seg andre (Ogden, 2015, s. 17). De må blant annet kunne lytte, konsentrere seg, følge med og ignorere forstyrrelser. I tillegg skal de kunne samarbeide og være sosial med andre. Dette er krav og forventninger som kan bli for store for noen elever, og som kan føre til blant annet bråk, uro og konflikter. Dette er atferden Ogden (2015, s. 14) definerer som en lærings- og undervisningshemmende atferd. Denne typen atferd vil kunne resultere i uro, bråk og forstyrrelser som vil ha en påvirkning på arbeidsro- og innsats og som vil kunne føre til et dårlig læringsmiljø. Dette er en atferd som ikke trenger å vekke stor bekymring, men det kan også handle om elever som har behov for mer oppmerksomhet, klarere grenser og omfattende støtte. Da har man i tillegg til denne atferden, en atferd som går enda litt videre. Ogden (2015, s. 15) kaller denne atferden for en norm- og regelbrytende atferd. Dette er en type atferd som bryter med skolens forventninger til elevrollen. Det går videre fra bråk og uro i

undervisningssituasjonen og mer inn på de grunnleggende verdiene og normene. Det handler dermed mer om hensynsfull og vennlig atferd og hindrer positivt samhandling med andre. Det rammer ikke bare læringsmiljøet, men også elevens læring og utvikling. Det er en blanding av disse to typene av utfordrende atferd som definerer min forståelse av utfordrende atferd.

2.1.1 Elevene som viser den utfordrende atferden

Elevene som viser en utfordrende atferd er som sagt ulike og viser derfor den utfordrende atferden på forskjellige måter. Allikevel er det noen kjennetegn som beskriver en rekke av disse elevene. Et av kjennetegnene er at mange av elevene som viser en utfordrende atferd prøver å mestre en vanskelig livssituasjon eller utrygghet og påkjenninger på måter som vekker negative reaksjoner fra seg selv og omgivelsene (Ogden, 2015, s. 35). Sett fra elevenes perspektiv handler det enten om å oppnå noe som oppleves positivt, eller at de skal prøve å unngå noe ubehagelig (Ogden, 2015, s. 35). Dette gjør at de kan få en del negative tilbakemeldinger og ydmykende irettesettelser. Mange vil også oppfattes som vanskelige, samtidig som de har det vanskelig både med seg selv og omgivelsene (Befring & Uthus, 2019, s. 505). Elevene kan ofte sammenligne seg med andre barn og føle seg annerledes og «feil» og ha en følelse av å ikke klare å mestre forventningene om god oppførsel selv om de kjenner til dem. Disse elevene er på denne måten sine verste kritikere (Kinge, 2020, s. 65). Jeg har valgt å beskrive disse elevene som noen som «viser» en utfordrende atferd på grunn av at det er en atferd de viser omgivelsene og nødvendigvis ikke den de er.

2.2 Lærer-elev-relasjonen

Med utgangspunkt i forståelsen av elever som viser en utfordrende atferd som er beskrevet over, handler min problemstilling videre om læreres gode relasjon til disse elevene. Fallmyr (2017, s. 40) beskriver en god relasjon som noe som er preget av «både tydelige forventninger, åpenhet og mye ros og oppmuntring». Denne relasjonen mellom lærer og elev er en kritisk ressurs for elevens utvikling. Lærer-elev-relasjonen er en av de viktigste faktorene for at eleven skal trives og lære i skolen (Drugli, 2012, s. 14). Linder, Nordahl og Hansen (2012, s. 3) viser til denne relasjonen som en av de mest undervurderte variabelen innenfor undervisning og læring. Elevene som liker lærerne sine er mer motiverte for både det faglige, men også for å utvise en positiv atferd. Dette stemmer overens med studier som viser at en positiv lærer-elev-relasjon vil kunne ha en positiv utvikling på elevenes utfordrende atferd utover i skoleløpet. Motsatt vil en negativ relasjon med et høyt konfliktnivå føre til at elevene har vedvarende eller forverrede utfordrende atferd (Hamre & Pianta, 2001, s. 634; Sabol & Pianta, 2012, s. 225). Relasjonen til lærer vil derfor kunne spille en avgjørende rolle for elever som sliter og er sårbare (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2017, s. 14). I en lærer-elev-relasjon er det læreren som har ansvaret for relasjonens kvalitet. Det betyr at det er asymmetri i maktforholdet og derfor lærerens plikt til å ta ansvar når relasjonen må forbedres. Samtidig er elevene aktive bidragsytere og er med på å utforme relasjonen til sin lærer (Drugli, 2012, s. 16).

Drugli (2012, s. 48) beskriver en positiv lærer-elev-relasjon som kjennetegnet blant annet av «høy grad av nærhet, støtte, omsorg, åpenhet, involvering og respekt partene imellom». I en slik relasjon fungerer samarbeidet godt og man kan ordne opp i

misforståelser som oppstår mellom lærer og elev. I en slik positiv relasjon vil både lærer og elev se fram til å møtes, verdsette hverandres samvær og de styrker hverandres selvbilde og de omtaler hverandre positivt til andre (Spurkeland, 2011, s. 49). Eriksen og Lyng (2018, s. 45) snakker om hvordan man kan skape gode relasjoner i skolen. Det de viste til var det å ha et positivt elevsyn, positiv forsterkning gjennom ros, prioritere relasjonen, være tett på og det å se eleven. Om man skal oppsummere disse handler det om å ha en holdning til elevene som er preget av respekt, interesse og vilje til å skape gode relasjoner. Man skal sette av tid til å snakke med elevene og jobbe aktivt med relasjonsarbeidet og være tilgjengelig for elevene, både gjennom ulike elevsamtaler, men også bare det å håndhilse på elevene daglig. Til slutt var det viktig for dem at man hadde fokus på ros når man hadde en ønsket atferd, fremfor kjeft for uønsket atferd. Platz (2010, s. 33) viser til viktigheten av at læreren bevarer relasjonen til eleven uansett hva. Som lærer må man huske at konflikter ofte er et uttrykk for eleven problematikk. Motsatt beskriver Drugli (2012, s. 57) en negativ lærer-elev-relasjon som ofte «preget av et høyt konfliktnivå eller stor grad av avhengighet. I relasjoner med mye konflikt vil det blant annet forekomme sinne, trass, kritikk, disharmoni, engstelse og mistillit partene imellom». Dette kan i verste fall føre til en ond sirkel hvor lærer og elev bruker lite tid med hverandre og ikke får opprettet en god relasjon igjen. En slik negativ relasjon vil kunne gjøre at begge har et negativ forventning til hvert møte. Eleven kan oppleve å ikke tro på det lærer sier, og føle seg mislikt, noe som forsterkes ved korrigerende (Spurkeland, 2011, s. 49). Sabol og Pianta (2012, s. 225) sin studie viser at lærer-elev-relasjonen fungerer som en beskyttelsesfaktor mot utfordrende atferd, vist gjennom eksternalisert atferd. De viser til at nære, støttende relasjoner er assosiert med akademisk og sosioemosjonell funksjoner blant barn med utfordrende atferd. Motsatt vil en konfliktfylt relasjon ha en motsatt effekt på elevene.

I min studie ser jeg på læreres relasjon til elever med en utfordrende atferd på mellomtrinnet. Relasjonskvaliteten mellom lærer og elev har en tendens til å synke jo eldre elevene blir (Drugli, 2012, s. 36). Bergin og Bergin (2009, s. 153) viser i sin studie at grunnen til at det er utfordrende å utvikle en trygg lærer-elev-relasjon på mellomtrinnet er på grunn av at elevene får mindre tid sammen med hver enkelt lærer. Elevene på mellomtrinnet har også utviklet en større grad av selvstendighet enn de yngre barna (Drugli, 2012, s. 42). Men det betyr ikke at relasjonen ikke er viktig, den er fortsatt svært betydningsfull for elevene (Drugli, 2012, s. 42). For å få til denne betydningsfulle relasjonen må den først bygges. Jeg skal derfor videre beskrive Fallmyr (2017, s. 38) sin forklaring av relasjonsbygging.

2.2.1 Relasjonsbygging

Utdanningsdirektoratet (2016) definerer det som viktig at læreren viser en «vilje til å bry seg om alle elevene, vise interesse for den enkelte, være støttende og ha forventning om utvikling» som viktig for å bygge en positiv relasjon. Fallmyr (2017, s. 38) deler relasjonsbyggingen inn tre faser, hvor de to første er relevant i min studie. Den første fasen er relasjonsetablering og i denne fasen er fokuset på å skape tillit og trygghet, avklare forventninger man har til hverandre og bli kjent med hverandre. Fallmyr (2017, s. 38) viser til ti måter man kan gjøre dette på. Med utgangspunkt i mitt tema skal jeg presentere fire av disse. Den første er å vise vennlighet og positive forventninger til eleven. På denne måten viser man til eleven at man gleder seg til å bli kjent med og tilbringe tid med dem. Den andre måten er å påpeke positive sider ved eleven. Den tredje er å bruke informasjon du har fått om elevenes interesser og snakke med eleven

om disse interessene. Dette kan gjøre at eleven kan føle på en trygghet. Fjerde er å vise interesse for barnets interesser med tanke på hva de liker og misliker. Femte er å klargjøre rammer og forventninger.

Når man har etablert en relasjon går man over til det å vedlikeholde denne relasjonen. Når man har kommet til denne fasen har den første usikkerheten blitt redusert og partene er mer trygg på hverandre (Fallmyr, 2017, s. 39). Fallmyr (2017, s. 36) viser i denne sammenhengen til ni egenskaper som former en god relasjon, og at disse må brukes hver dag i møte med elevene. Jeg vil beskrive de seks som er mest relevant for min problemstilling. Disse fem egenskapene er det å være pålitelig, tydelig, anerkjennende, konflikthåndterende og følelseshåndterende. En pålitelig lærer er en som blant annet er til å stole på, unngår å såre eller krenke, har struktur og grenser, legger til rette for mestringsopplevelser og krav og forventninger er tilpasset evnen og ferdighetene til eleven. Videre er en tydelig lærer en som ivaretar regler og grenser på en konsekvent måte og gir beskjeder og forventninger på en tydelig og tilpasset måte. Å være en tydelig lærer handler i tillegg om å motivere og utfordre elevene til å strekke seg etter mål. En anerkjennende lærer viser at de setter pris på eleven ved å blant annet vise interesse for elevens erfaringer, interesser og drømmer, og bekrefter følelser. I tillegg vil den anerkjennende læreren fortelle hva de liker med elever og fortolke deres væremåte i et positivt syn, også når atferden er uønsket (Fallmyr, 2017, s. 36). Videre er det viktig i vedlikeholdsfasen at læreren er både konflikt- og følelseshåndterende. Det vil si at læreren har en mening om at konflikter er naturlig og nødvendig for utvikling og at den håndterer konfliktene på en kontrollert og nysgjerrig måte uten for sterke følelsesreaksjoner, unnvikelser eller overkjøringer av eleven. Videre vil en følelseshåndterende lærer oppdage, tolerere og forstå følelser, også de vanskelige. De mener ikke at følelser skal kontrolleres og fjernes, men heller bekreftes og forstås. Det krever at læreren utforske følelsene sammen med eleven og tar hensyn til behovene som ligger under følelsene (Fallmyr, 2017, s. 37).

Med utgangspunkt i disse egenskapene kan relasjonsarbeidet virke som en overveldende jobb. Skoledagen kan oppleves som relativt hektisk, noe som gjør at man sjelden har tid til å sette seg ned med elevene og ha lange samtaler hvor man skal drive med for eksempel følelseshåndtering. Derfor er det viktig å huske at de raske møtene med elevene også har en viktig plass i skolen. Det trenger ikke være noe mer enn noen ord, blikk eller gester. På denne måten kan man skape et rom for å utvikle en gjensidig relasjon (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 23). En form for samtale som Theie (2017, s. 117) beskriver er de små kommentarene og bemerkningene som lærere gir elevene gjennom hele skoledagen. Han viser til at disse samtalene er av stor betydning og vil kunne være positivt forsterkende på læring og aktivitet om de brukes systematisk og effektivt. Samtidig vil det være nødvendig å ha noen mer strukturerte samtaler mellom lærer og elev.

2.3 Samtale og dialog

I min studie er jeg som forklart tidligere interessert i hva lærere gjør for å skape en god relasjon til elever som viser en utfordrende atferd. Ifølge Eriksen og Lyng (2018, s. 47) er det å sette av tid til å snakke og bli kjent med eleven, det mest sentrale i relasjonsarbeidet. Disse samtalene kan handle om alt fra å skape relasjoner til å avdekke utfordringer eleven kan ha. For å kunne gjennomføre slike samtaler må det bli etablert

en relasjon hvor eleven føler seg trygg nok til å fortelle (Eriksen & Lyng, 2018, s. 48). Samtalene man har med elevene kan skje på ulike arenaer både i og utenfor klasserommet, faglig, det å løse konflikter og mye mer (Theie, 2017, s. 123). De kan også oppstå spontant, eller være planlagte pålagte samtaler (Theie, 2017, s. 116). Det er viktig at disse lærer-elev relasjonene har en kvalitet som gjør at læreren kan støtte eleven i deres behov. Og jo mer sårbar eleven er, jo større betydning vil denne kontakten ha (Theie, 2017, s. 132).

I de mer strukturerte samtalene mellom lærer og elev kan man ta opp ulike vansker og problemer, og lærer setter av tid til å diskutere med eleven (Theie, 2017, s. 117). I denne sammenheng tar Kinge (2016) i bruk begrepet dialog. Dia-log kan direkte oversettes med «gjennom ord». En dialog «åpner for utveksling, undring, refleksjon og gjensidighet. Dialogen gir rom for å søke etter ord som kan sortere, rydde og skape innsikt og forståelse hos barn der vi ofte kommer til kort med våre relasjonelle forklaringer, argumenter og velmenende råd» (Kinge, 2016, s. 46). Gjennom dialogen er ønsket vi å komme frem til en felles innsikt og forståelse, noe vi gjør gjennom å lytte og være genuint interessert i den andre sine tanker og synspunkter (Kinge, 2016, s. 47). Eleven skal få anledning til å utforske egne tanker og på den måten ikke bli «arrestert» på det de sier, men få tid til å formulere og sortere sine tanker. Samtidig kan læreren komme med innspill og tanker som kan hjelpe eleven med å uttrykke tankene sine (Kinge, 2016, s. 48). Men i denne sammenhengen må læreren klare å skille mellom når man skal snakke og når man skal lytte og la eleven få tid til å fortelle (Kinge 2016, s. 49).

Kinge (2016, s. 156) beskriver at dialogen ofte kan gi prestasjonsforventninger fra den voksne og at det blir for mye fokus på hva som skal skje i dialogen. Derfor tar Kinge (2016, s. 156) i bruk begrepet «empatisk og anerkjennende samvær» for å ta vekk presset fra fokuset på samtalen. For mange barn vil bare den gode, avslappende stunden i samvær med læreren være av stor betydning. I et slik samvær vil det også skapes rom der eleven smått kan åpne seg når tiden er moden for det (Kinge, 2016, s. 157). For elevene er ulike, og de er ulike på hvor komfortabel de er med å sette seg ned alene med den voksne for å ha en strukturert dialog. Noen kan synes at denne situasjonen blir for kunstig. Da må læreren kanskje ha fokus på noe annet enn samtalen i samværet med eleven (Kinge, 2016, s. 162).

2.4 Se hele barnet

For at elevene skal oppleve en relasjon som god, er det viktig at de blir sett av læreren (Nordahl et al., s. 213). Dette er relevant i min studie ettersom jeg ser på hva lærere legger vekt på i en god lærer-elev-relasjon med elevene som viser en utfordrende atferd. Eriksen og Lyng (2018) intervjuet skoleledelse og lærere ved 20 barne- og ungdomsskoler som jobbet godt med læringsmiljø og mobbing. I deres resultater fra lærernes utsagn kommer både det å «se hele barnet» og «se eleven» frem som viktige begreper. Noen lærere viser til det å «se hele barnet», som det «å bry seg om hvordan elevene har det, og hva som skjer i elevenes liv også utenfor skolen, og ikke bare hvordan elevene gjør det daglig» (Eriksen & Lyng, 2018, s. 43). De lærerne som snakker om å «se eleven» legger til det å være oppmerksom på deres behov, relasjoner og følelser. Dette mener de man kan gjøre gjennom å være menneskelig, respektfull, bry seg og å være varm og tydelig (Eriksen & Lyng, 2018, s. 48). I likhet med dette viser

Ogden (2015, s. 134) til at de aller fleste elevene setter pris på lærere som bryr seg og som viser dette gjennom å vise oppmerksomhet, engasjement og ønske om at eleven skal lykkes i skolen. Han viser til at dette bør gjøres ved å blant annet passe på at hver dag inneholde minst en positiv opplevelse for elevene. Nordahl med flere (2005, s. 213) gir eksempler slik som øyekontakt, humor, klapp på skulderen og spørsmål og interesse for elevens liv i og utenfor skolen.

For å se barnet vil det være relevant å være en sensitiv lærer. Det vil si at man er sensitiv overfor de signalene som eleven sender og fanger opp disse raskt. Dette kan være reaksjoner og behov eleven formidler og som læreren må forstå på elevens premisser, og ikke ut fra lærerens egne tolkninger av egne oppfatninger og intensjoner (Ogden, 2015 s. 52). Da må man, som lærerne i Eriksen og Lyng sin studie viser til, *se hele barnet* ved å rette oppmerksomheten mot eleven. Det vil ikke være mulig å være sensitiv overfor alle elever hele tiden, men en sensitiv lærer vil være særlig viktig for elever som er sårbar i skolen (Ogden, 2015, s. 53). I min studie vil det handle om elevene som viser en sårbarhet gjennom en utfordrende atferd. Det å bli sett er viktig for alle elever, men det er særlig viktig for elever med en utfordrende atferd (Kinge, 2020, s. 97). På grunn av deres utfordrendes atferd, og måten den kan forvirre oss, trenger de at vi ser godt etter og at vi ser om igjen og prøver å forstå dem (Kinge, 2020, s. 95).

I min oppgave har jeg fokus på den utfordrende atferden i skolen og har derfor valgt å bruke «elev» for å omtale barnet. Derfor vil jeg videre i oppgaven bruke det å «se hele eleven». For å få til å se eleven på den måten som blir beskrevet overfor vil mentalisering være en viktig egenskap hos lærerne.

2.5 Mentalisering

Som nevnt overfor er det viktig å «se hele barnet», noe som vil si å også se det som er bak atferden. Haugan (2017, s. 206) definerer mentalisering som den mentale prosessen der vi både automatisk og kontrollert danner oss forestillinger om vårt eget og andres sinn, for eksempel i form av tanker, følelser, behov, ønsker og intensjoner. Disse forestillingene gjør det mulig å tolke meningen med og motivasjonen for både vår og andres atferd. Det å mentalisere blir ofte forklart som å «se andre innenfra og seg selv utenfra» (Skaarderud, 2014, s. 7). Haugan (2017, s. 206) viser til Fogany og Bateman med flere sin inndeling av mentalisering i fire dimensjoner. I tilknytning til lærer-elev-relasjonen vil jeg beskrive dimensjonen av indre og ytre mentalisering.

Indre og ytre mentalisering handler om hvilke tilstander vi har fokus på. Om man ser på den indre tilstanden ser man blant annet på antakelser, motiver og følelser, mens om man ser på den ytre tilstanden ser man på synlige fysiske trekk som ansikt, kropp og atferd (Haugan, 2017, s. 209). Det er viktig å finne en balanse hvor man ikke har for mye fokus på verke den indre eller den ytre tilstanden. Med tanke på elevene som viser en utfordrende atferd blir det viktig å ikke bare ha fokus på det ytre, atferden til eleven, men også på den indre tilstanden og elevens følelser. Haugan (2017, s. 2017) viser til at et for stort fokus på de ytre tilstandene kan gjøre at vi mister mulighet til å tolke årsaken til elevenes atferd. Skaarderud (2014, s. 9) mener at det da er fare for at det blir lite mentaliserende og heller mer generaliserende. Skal man ha en mentaliserende holdning til elevene innebærer det en interesse for å se på hva som gjør at eleven viser en

utfordrende atferd og på den måten ha en genuin interesse og nysgjerrighet for eleven (Skaarderud, 2014, s. 9).

Mentalisering handler altså å kunne se eleven innenfra, og se det som skjer både i det ytre og indre. I sammenheng med mentalisering og elever som viser en utfordrende atferd vil det være relevant å ha kunnskap om ulike følelser og fremvisning av disse.

2.6 Følelser

Kinge (2020, s. 31) beskriver utfordrende atferd som noe som gjerne skjer der følelser tar overhånd. Og disse følelsene kan vises gjennom atferd og reaksjonsmønstre som ifølge Kinge (2020, s. 65) «må forstås som symptomer på underliggende vansker og utilfredsstilte behov». For bak den atferden elevene viser, gjennom for eksempel sinne og andre kraftfulle utageringer, kan det ligge sterke indre frustrasjoner, forvirringer eller fortvilelsen som eleven viser gjennom sin atferd (Kinge, 2020, s. 32). Fallmyr (2017, s. 94) skiller i denne sammenhengen mellom primære sunne og usunne følelser og sekundærfølelser.

Primære sunne følelser er automatiske, umiddelbare hensiktsmessige følelser som er tilpasset situasjonen som utløser dem. Det vil si at følelsene som personen uttrykker gir riktige signaler til seg selv og andre, og gjør derfor at deres behov kan bli dekket (Fallmyr, 2017, s. 95). Primære usunne følelser er også automatiske, umiddelbare følelser, men denne typen følelse fremmer ikke personens behov. Disse følelsene vil komme på grunn av en negativt farget fortid hvor personen for eksempel kan ha opplevd uheldige samspillserfaringer. Disse følelsene kan derfor ha vært hensiktsmessig i en skadelig eller utrygg situasjon, men uhensiktsmessig i normale omgivelser. De primære usunne følelsene vil derfor ikke sende de rette signalene til læreren, noe som vil gjøre det vanskelig å dekke elevens behov (Fallmyr, 2017, s. 95). Til slutt vil jeg nevne det Fallmyr (2017, s. 96) kaller for sekundærfølelser. Dette er følelser som blant annet vil erstatte andre følelser. Dette er reaksjoner eller forsvar mot underliggende primære grunnfølelser. Grunnen til at eleven viser sekundærfølelsene kan være på grunn av at grunnfølelsene er for ubehagelig å oppleve, og blir derfor i stedet for eksempel vist gjennom sinne eller trass. Elevens sekundærfølelser vil kunne oppleves som forvirrende både for eleven selv og lærer, og det kan være fare for at det skaper en avstand eller likegyldighet hos omgivelsene (Fallmyr, 2017, s. 96).

2.7 Tilpasset opplæring og støtte

I relasjonen mellom lærer og elev er det også et faglig aspekt, og da er tilpasset opplæring en viktig faktor. I opplæringsloven paragraf 1-3 om tilpasset opplæring står det «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven...» (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Ogden (2015, s. 54) beskriver det å gi tilpasset støtte og i den sammenhengen viktigheten av relasjonen. For å kunne gi støtte må læreren kjenne eleven og være interessert i deres utvikling og læring. Ved å kjenne eleven vil læreren kunne tilpasse lettere med tanke på elevens interesser og behov (Ogden, 2015, s. 56). Når de har denne kjennskap og interessen for eleven vil læreren raskt kunne se elevens behov for støtte og reagerer på den, samtidig som den kan se når eleven greier seg selv og kan utfordres. Om eleven er trygg på læreren og vet at de får støtte, vil de kunne jobbe godt på egenhånd uten å bruke energien sin på å være oppmerksomhetkrevende

på grunn av en usikkerhet i seg selv. Denne usikkerheten kan videre føre til vandring og gjøre andre ting enn det man skal holde på med på grunn av at de ikke får til det de skal som et resultat av for høye forventninger (Ogden, 2015, s. 54)

Platz (2010, s. 47) viser til viktigheten av å være oppmerksom på elevens lette distraksjon, uro og uoppmerksomhet. I den sammenheng snakker han om at man må tilpasse og lage en struktur som sikrer at eleven klarer å opprettholde oppmerksomheten. En måte man kan tilpasse for elevene er å øke forutsigbarheten gjennom en oversikt over hva de skal gjøre og hvor lenge de skal holde på (Kinge, 2020, s. 36). Ved at elevene har en plan, enten på tavlen eller på egen pult, vil dette kunne føre til færre atferdsproblemer slik som støy og vandring (Kinge, 2020, s. 36). Skaalvik og Skaalvik (2017, s. 85) kobler forventninger opp mot elevenes selververd og at det å klare å innfri forventningene stilt av seg selv og andre både faglig og med tanke på det å bli verdsatt. De mener at lærerne i skolen ikke må stille for høye krav eller forventninger, men heller tilpasse dem til de enkelte elevene. Ved å få realistiske mål vil elevene få en mulighet til å innfri forventningene og oppleve mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 85).

For å gi støtte til elevene er det viktig å vise sensitivitet og varme i relasjonen. Elvén (2017, s. 108) beskriver sensitivitet som det å «fange opp elevenes signaler og behov for støtte og raskt gir en tilpasset respons». Samtidig er det viktig å vise elevene at man har forventninger til dem og på den måten vise at man er opptatt av elevens prestasjoner og faglige utvikling, og at man har troen på dem. Om man ikke viser denne støtten kan elevene få en opplevelse av at læreren ikke bryr seg, noe som kan skape urolige elever som ikke følger med i undervisningen og gjør ting de ikke skal (Elvén, 2017, s. 108).

2.8 Mestringsforventning

Kinge (2020, s. 37) kommer med påstanden om at atferdsproblemer oppstår når elevene får forventninger som de ikke har evner til å innfri. Det å ha troen på seg selv og sine evner til å mestre er grunnleggende for menneskers motivasjon (Uthus, 2017, s. 160). Dette kan kobles opp til Bandura (1977; 1997) sin teori om self-efficacy, på norsk mestringsforventning. Teorien handler om troen man har på sine egne evner til å organisere og utføre det som kreves for å oppnå en gitt prestasjon (Bandura, 1997, s. 3). Det handler om forventningen vi har til å suksessfullt utføre den atferden som er forventet for å prestere (Bandura, 1977, s. 193). Han skriver at menneskers tro på å mestre oppgaver er sentralt for hva de gjør med sine evner, kunnskaper og ferdigheter. Bandura (1997, s. 79) viser til at en persons mestringsforventning er konstruert ut fra fire kilder til forventning om mestring. Den første kilden handler om at tidligere erfaringer med mestring gir tro på å mestre i fremtiden. Den neste kilden til forventning om mestring er det å observere at andre som du ser på som lik deg selv, mestrer den samme oppgaven. Overtalelse fra andre er også en kilde til forventning om mestring. Men for at det skal skje må det skje på en troverdig måte for at personen selv skal tro på det. Den fjerde og siste kilden handler om tidligere positive fysiologiske eller emosjonelle reaksjoner.

Forventninger til å kunne utføre bestemte oppgaver vil speiles i vår mestringsforventning (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 17). Og elevenes mestringsforventning vil ha en stor påvirkning på elevenes motivasjon for skolearbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 19). Om elevene ikke er motivert vil det kunne føre til at de kjeder seg, får konsentrasjonsvansker og presterer dårlig i fagene (Ogden, 2015 s. 12). O'Connor og McCartney (2007, s. 361) fant i sin studie at kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev hadde en sammenheng med barnets oppnåelser. Det samme beskriver Linder med flere (2012, s. 3) hvor hun viser til at en god lærer-elev-relasjon gjør eleven motivert samtidig som det skaper forutsetninger til en god selvoppfatning i skolen. Den gode relasjonen gjorde at deres usikkerhet ble mindre.

2.9 Autoritativ voksen

I relasjon til og ledelse av elever er kontroll og varme sentrale dimensjoner. Varme blir beskrevet av Nordahl med flere (2005, s. 217) som kvaliteten på relasjonen mellom eleven og læreren, mens kontroll handler om graden av tydeligheten og forventningene som læreren viser eleven. I sammenheng med dette snakker de om det å være en autoritativ voksen. Som det ligger i begrepet handler denne typen voksen om en viss autoritet. En autoritativ voksen vil ha «evne til å styre eller ha kontroll med det barn og unge foretar seg». Men et viktig aspekt ved den autoritative voksne er at den i tillegg til denne kontrollen klarer å ha en varm og støttende relasjon til eleven, også de som viser en utfordrende atferd. Dette er i motsetning til en autoritær voksen som har mest fokus på kontroll og lite på varme og nærhet og den ettergivende som er varm og støttende, men med lite kontroll (Nordahl et al., 2005, s. 218). Den autoritative læreren underviser og veileder elevene, samtidig som den ser og anerkjenner dem. På denne måten viser læreren varme og kontroll og har læring og undervisning som mål (Nordahl & Hansen, 2012, s. 30). De klarer å tilpasse undervisningssituasjonen til elevene og eventuelle situasjoner som oppstår (Nordahl & Hansen, 2012, s. 31). Nordahl og Hansen (2012, s. 31) beskriver at den kontrollen lærer eller elev har vil variere ut fra elever og situasjoner læreren har ansvar for, og at man dermed må justere seg etter dette. Ved å ha en autoritativ lederstil vil læreren ha mulighet til å påvirke elevens utvikling kompetanse- og atferdsmessig på en positiv måte. Børnerådet og Dansk Center for Undervisningsmiljø sin undersøkelse av relasjonen mellom lærer og elev (2009, s.10) viser til at et klasserom med mange negative relasjoner mellom lærer og elever skaper en utrygghet som ikke er bra verken for det sosiale eller faglige. Derfor er det viktig at læreren bruker sin på riktig måte. I denne sammenheng vil regler, forventning og ros være sentralt.

2.9.1 Forventninger og regler

Regler er gjerne eksplisitte og kan føre til konsekvenser ved regelbrudd. Forventninger kan sammenlignes med regler, men har forskjellen ved at det går mer på det emosjonelle. I skolen skal regler fungere med en oppdragende og pedagogisk hensikt for å etablere en positiv sosial skolekultur og tydeliggjøre forventningene til elevatferd (Tveit et al., 2012, s. 29). Tveit med flere (2012, s. 30) viser til at regler i skolen har tre viktige hensikter. For det første så skal de bidra til å skape trygghet og forutsigbarhet for elevene ved at de vet hva som forventes av dem. Videre skal det være en regelkonsistens hvor elevene møtes med like forventninger til ønsket atferd. Til slutt skal reglene være med på læringen av sosiale ferdigheter og byggingen av positive relasjoner. At reglene skaper trygghet og forutsigbarhet er særlig viktig for elever som

kan ha en mangel på dette ellers i livet, slik som noen av elevene med en uønsket atferd (Tveit et al., 2012, s. 30). Det er i tillegg viktig at konsekvensene for regelbrudd er klart beskrevet (Ogden 2015, s.137). Brudd på forventninger kan for eksempel utløse skuffelse heller enn konsekvenser. Lærere må ha forventninger som er kjent for eleven og som er mulig å oppnå. Læreres forventninger kan ha påvirkning på hvordan de underviser, hvilke oppgaver de gir og hvordan de er i møtet med elevene. Det er viktig å sette forventninger som er realistiske for eleven og som er tydelig slik at de forstår dem. Samtidig er det viktig at læreren kan være fleksibel og justere forventningene til eleven sine prestasjoner og atferd (Ogen, 2015, s. 40).

2.9.2 Ros

Både den positive og negative oppmerksomheten som lærer gir eleven, vil påvirke elevens atferd. Og de handlingene som får oppmerksomhet vil i følge Ogden (2015, s. 150) gjenta seg. Tveit med flere (2012, S. 20) beskriver elever som viser en utfordrende atferd, som noen av de elevene som trenger ros mest. Elever som viser en utfordrende atferd kan derimot ofte få negativ oppmerksomhet fra læreren (Ogden 2015, s. 150). Disse elevene kan dermed oppleve å få minst ros i løpet av skoledagen, og lærere kan synes at det er vanskelig å gi de ros på grunn av at den utfordrende atferden tar for stor oppmerksomhet. Det vil være nesten umulig å skolen at barn ikke blir snakket til eller skjelt ut av voksne (Platz, 2010, s. 44). Og noen elever ser på negativ oppmerksomhet som bedre enn ingen oppmerksomhet, og vil derfor vise en utfordrende atferd for å få denne oppmerksomheten. Men bare å få oppmerksomhet for sin negative atferd vil påvirke selvtilliten til eleven (Platz, 2010, s. 44). Det er derfor nødvendig at læreren setter grenser og arbeider med å endre atferden, og samtidig oppmuntrer og viser til det som er bra (Nordahl et al., 2005, s. 16). Ogden (2015 s. 151) viser til positiv oppmerksomhet som et av de kraftigste virkemidlene i pedagogikken. Dette trekker også Eriksen og Lyng (2018, s. 46) frem i sin studie i skolen. Deres funn viste at ros var viktig for å skape gode relasjoner. Man må gi elevene ros i stedet for kjeft og at dette fokuset vil gi mer ønsket atferd.

Ros er ikke noe som alltid er virksomt, og en relasjon til eleven vil være viktig for at barnet skal ta til seg rosen (Platz, 2010, s. 45). Og om læreren skal rose elevene må man være genuin for at elevene ikke skal gjennomskue det som konformitet eller bare som en strategi (Ogden, 2015, s. 152). Ved å kjenne elevene vet man også hva elevene er god for, og hva de fortjener ros for. Ros burde være konkret og ikke gis bare for noe som krever en rutine innsats. Den burde være oppriktig, variert og spontan. Elevene vokser på ros fra læreren de kjenner og liker, og det er derfor viktig å skape situasjoner hvor eleven kan få ros, selv om det bare er små suksesser (Platz, 2010, s. 45).

3 Metode

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for studiens metodiske tilnærming for å svare på problemstillingen: «*Hva legger lærere vekt på i en god lærer-elev-relasjon med elever som viser en utfordrende atferd?*». Det vil bli redegjort for metodevalg, min forskerrolle og for forståelse, intervjuprosessen, utvalg, analysen, studiens kvalitet og til slutt de etiske betraktningene. I redegjørelsen vil jeg presentere beskrivelse og begrunnelse av valg opp mot de ulike delene og prosessene av studien.

3.1 Kvalitativ forskning

Med et fokus på læreres relasjonsarbeid i samspill med elever som viser en utfordrende atferd, ble det mest hensiktsmessig å ha en kvalitativ fremgangsmåte. Dette er på grunn av at jeg ønsket å få innblikk i lærernes tanker og erfaringer rundt temaet. I forskjell fra kvantitativ metode som resulterer i tall, blir kvalitativ forskning beskrevet gjennom ord og språk (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Kvalitativ forskning kjennetegnes blant annet ved at det er fokus på nærhet mellom forsker og informant, og at det er informantens perspektiv og erfaring av et fenomen som er i fokus (Postholm, 2010, s. 17; Thagaard, 2013, s.11; Tjora, 2021, s. 27). Det er det emiske perspektivet jeg var ute etter, altså informantenes, her lærernes, perspektiv og ikke mitt (Merriam, 2009, s. 14). Gjennom kvalitativ forskning fikk jeg muligheten til å intervjuere lærere om deres perspektiv og tanker rundt min problemstilling. For å gjøre dette har jeg nettopp fokus på det kvalitative gjennom ord og språk. Ved å gjennomføre kvalitative intervjuer fikk jeg i tillegg tykke beskrivelser av lærernes erfaringer og meninger av temaet (Geertz, 1973 i Postholm, 2010, s. 130). På denne måten fikk jeg et større innblikk i lærernes perspektiv og forståelse av relasjonen til elevene som viser en utfordrende atferd.

En slik tilnærming til den kvalitative forskningen som er beskrevet overfor, passer til et konstruktivistisk syn. Konstruktivismen tar utgangspunkt i at det er umulig å skille mellom objektet og den som studerer det. Man kan derfor ikke med sikkerhet si at det er slik virkeligheten er, vi kan bare fortelle om vår oppfattelse av fenomenet. Fenomenet som studeres kan heller ikke skilles fra den som studerer og vil ikke stå stille, men endres over tid. Det vil si at den som opplever fenomenet ikke kan ha en nøytral posisjon til virkeligheten, men vi blir heller påvirket og påvirker omgivelsene vi er i (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 49). Denne forståelsen kan sees i sammenheng med min metode og fremgangsmåte i forskningsprosessen. Det er funnene av lærernes perspektiv på virkeligheten som er resultatet i denne studien. Dette synet som konstruktivismen har, kan sees i sammenheng med fenomenologien. Og i min studie er det fenomenologien som er det metodiske utgangspunktet innenfor den kvalitative metoden. Jeg skal derfor gå dypere inn på hva fenomenologi er nedenfor.

3.1.1 Fenomenologi

Dalen (2011, s. 15) beskriver det å få en forståelse knyttet til personer, her lærerne, sin situasjon i deres sosiale virkelighet som et overordnet mål i kvalitativ forskning. Dette er også et kjennetegn ved det fenomenologiske utgangspunktet. Christoffersen (2012, s.

99) beskriver fenomenologien som «å forstå verden gjennom menneskene». Det handler om å forstå mennesket sin subjektive opplevelse og gjennom den få en forståelse for deres erfaring av et fenomen (Thagaard, 2013, s. 40, Postholm, 2010, s. 41). Med tanke på min studie vil det bety at jeg har sett på relasjonsarbeid med elever som viser en utagerende atferd, gjennom lærernes opplevelse og forståelse. Når jeg intervjuer lærere har jeg fått en innsikt i deres forståelse av lærer-elev-relasjon og utfordrende atferd, og dermed innsikt i det både Christoffersen (2012, s. 99) og Tjora (2021, s. 30) definerer som lærernes «livsverden». Jeg så derfor min problemstilling gjennom lærernes øyne, og det er deres beskrivelser som er utgangspunktet for min forskning. Christoffersen (2012, s. 99) viser til «mening» som et nøkkelord i fenomenologien. Dette er på grunn av at det er meningen av et fenomen jeg som forsker søkte å forstå gjennom lærerne jeg intervjuet. Gjennom intervjuene fortalte lærerne om deres erfaringer og tanker rundt temaet gode lærer-elev-relasjoner i sammenheng med utfordrende atferd. Dette vil vises i denne studien ved at det er lærernes erfaringer, som Christoffersen (2012, s. 99) forklarer det, som kommer frem i lyset.

Om man ser beskrivelsen av kvalitativ metode, konstruktivismen og fenomenologien i sammenheng, kan man se at alle har fokus på at det er informantens perspektiv av virkeligheten som er i fokus. I denne sammenheng minner Thagaard (2013, s. 40) om at det er viktig at forskeren er åpen for lærernes erfaringer. Derfor er det viktig at jeg møter lærerne med et åpent sinn og er bevisst min forskerrolle og forforståelse. Dette skal jeg beskrive nærmere i neste delkapittel.

3.2 Forskerrollen og forforståelse

Et kjennetegn i den kvalitative forskningen som det er viktig å være bevisst, er at forskeren er det viktigste instrumentet (Merriam, 2009, s. 15; Nilssen, 2012, s. 29). Det er jeg som forsker som samler inn data og analyserer og skaper en mening ut av datamaterialet (Merriam, 2009, s. 15; Nilssen, 2012, s. 29). Det var derfor viktig at jeg gjennom hele prosessen reflekterte over min påvirkning på studien. Forskningsprosessen inneholder også en rekke valg jeg har måtte foreta, fra valg av informanter til analyseverktøy og utforming av oppgaven. Nilssen (2012, s. 29) understreker i denne sammenheng hvor viktig det er å ta grundige og reflekterte vurderinger og beslutninger. I kvalitativ forskning er man tett på konteksten, og dette krever en følsomhet i studien (Tjora, 2021, s. 17). Det ble derfor viktig at jeg var bevisst min forskerrolle og forforståelse i møte med lærerne og i bearbeidingen av datamaterialet.

Forforståelsen handler om de tanker og meninger vi har om temaet fra før (Dalen, 2011, s. 16). Dette kan være mine erfaringer, verdier, kunnskaper, forskningsfilosofi og holdninger til temaet. Det handler også om den teoretiske kunnskapen jeg har på området (Nilssen, 2012, s. 68). Min forforståelse når jeg begynte med masteroppgaven var det jeg hadde observert og erfart i praksis og i jobb som vikar. Jeg hadde ikke lest mye teori og forskning rundt det, og hadde derfor ikke en stor forforståelse til temaet rent teoretisk. Dette gjorde at min forforståelse kom litt til kort, noe som er utgangspunktet for valg av min problemstilling. Det kan sammenlignes med det grekerne kaller *atopon*. Det vil si det som er utenfor vår forståelse og som vekker vår nysgjerrighet og ønske om å stille spørsmål (Nilssen, 2012, s. 70). Jeg ville lære mer om lærer-elev-relasjoner opp mot utfordrende atferd, noe jeg fikk gjennom intervjuene med lærerne. Nilssen (2012, s. 69) viser i denne sammenheng til viktigheten av å kunne

tilpasse seg og justere sin forforståelse. For å kunne gjøre dette skriver hun at vi må være bevisst vår egen forutinntatthet innenfor feltet (2012, s. 69). Dette er viktig ettersom det var lærerne sin oppfatning av virkeligheten som jeg var ute etter, og ikke min egen. På grunn av dette måtte jeg gjennom hele prosessen, spesielt i gjennomføringen av intervju og analyse, prøve å være bevisst og ikke bli påvirket av min forforståelse. I stedet måtte jeg ha lærernes forståelse av fenomenet i fokus.

Det er viktig å være bevisst at forskeren som det menneskelige instrumentet har mangler og skjevheter som kan påvirke studien (Merriam, 2009, s. 15). Merriam (2009, s. 15) forklarer at man ikke skal eliminere disse, men heller identifisere og være dem bevisst gjennom hele forskningsprosessen. I min redegjørelse for den metodiske tilnærmingen i denne studien vil jeg underveis i kapittelet presentere utfordringer i sammenheng meg og min forskerrolle i de ulike delene av prosessen.

3.3 Intervju

Et intervju er en samtale mellom to personer (inter) hvor de utveksler synspunkter (views) om et tema som opptar dem begge (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Intervju er den mest brukte metoden innenfor kvalitativ forskning, og den mest egnede innenfor fenomenologisk forskning (Postholm, 2010, s. 43; Tjora, 2021, s. 127). Dette er blant annet på grunn av at man gjennom intervju vil kunne få kunnskap om personers opplevelser, synspunkter og selvforståelse (Thagaard, 2013, s. 13). Ettersom jeg var ute etter lærernes erfaringer og opplevelser av relasjonen til elever som viser en utfordrende atferd, valgte jeg å gjennomføre en-til-en intervjuer med tre lærere. Med dette utgangspunktet fant jeg ut at det semi-strukturerte intervjuet passet best til min problemstilling. Tjora (2021, s. 114) forklarer at man som hovedregel bruker semi-strukturerte intervjuer der man vil studere personenes meninger, holdninger og erfaringer. I denne typen intervju får informantene snakke relativt fritt innenfor gitte temaer og får mulighet til å fortelle om sin livssituasjon og sine erfaringer (Thagaard, 2013, s. 98). Dette passet til formålet i min studie og det jeg ville ha ut av intervjuene med lærerne. Når jeg hadde bestemt meg for å gjennomføre semi-strukturerte intervjuer, begynte jeg å utforme intervjuguiden.

3.3.1 Utforming av intervjuguiden

I fenomenologiske studier er spørsmålene utformet med utgangspunkt i teori og forskerens erfaringer (Postholm, 2010, s. 78). For å kunne lage intervjuguiden startet jeg dermed med å lese meg opp på teori om lærer-elev-relasjoner og utfordrende atferd. På denne måten fikk jeg stilt mer formulerte og reflekterte spørsmål til lærerne. Når jeg leste teori fokuserte jeg på teori som ga meg innsikt i definisjonen av de to begrepene. Jeg leste ikke teori som omhandlet hvordan man kan få en god lærer-elev-relasjon. Dette ville jeg vente med til etter jeg hadde gjennomført min egen analyse på grunn av analysemetoden jeg valgte å bruke. Denne metoden blir presentert senere i metodekapittelet. Jeg leste også intervjuguiden fra tidligere masteroppgaver for inspirasjon både til spørsmål og oppsett. Nilssen (2012, s. 26) tipser om å ha tema og problemstilling fremfor seg når man skal lage intervjuguide. Jeg skrev derfor problemstillingen øverst i intervjuguiden for å kunne sjekke underveis om jeg holdt meg innenfor mitt tema.

Som nevnt tidligere valgte jeg å gjennomføre semi-strukturerte intervjuer. Derfor utarbeidet jeg en fleksibel intervjuguide hvor jeg hadde spørsmål og temaer som skulle utforskes, men uten betydning av rekkefølgen av spørsmålene (Merriam, 2009, s. 90). Strukturen jeg hadde i intervjuguiden var mest som hjelp til meg selv for å sjekke at jeg hadde vært innom alle temaene i løpet av intervjuet. Den eneste strukturerte delen av intervjuet var begynnelsen hvor jeg etterspurte bakgrunnsinformasjon som jeg måtte ha av alle deltakerne. Dette var også en inngang til intervjuet som hadde det Thagaard (2013, 110) kaller for en dramaturgisk oppbygging. Det vil si at intervjuet hadde en innledning, hoveddel og avslutning. Ved å ha en slik inndeling får man først gjennom en innledning trygget informanten før man begynner å stille reflekterende og kanskje intime spørsmål. Thagaard (2013, s. 110) viser til at man på denne måten får bygd opp det emosjonelle nivået.

Hoveddelen delte jeg opp i de fire temaene *utfordrende atferd, lærer-elev-relasjoner, elevens trivsel og skole- og klasse miljø*. Dette er temaer som jeg skulle innom i alle intervjuene, og ble utgangspunktet for malen til intervjuguiden. På denne måten ble det enklere å sikre at jeg fikk frem felles temaer på tvers av lærerne (Postholm, 2010, s.79). Ettersom jeg var ute etter lærernes felles forståelse var dette en viktig faktor. I semi-strukturerte intervjuer skal man respondere på det informanten forteller og være åpne for nye ideer og temaer (Merriam, 2009, s. 90). Men som Postholm (2010, s. 79) beskriver det, er det viktig å holde seg innenfor noen rammer. Dette er på grunn av at det blir vanskelig å finne en felles struktur eller mening til fenomenet om informantene ikke har snakket om de samme temaene. Dette kan videre skape en utfordring når man skal begynne å analysere intervjuene (Postholm, 2010, s. 79).

Under hvert tema lagde jeg spørsmål, hvor jeg tok utgangspunkt i Merriam (2009, s. 96) sin forklaringer av gode spørsmål. Merriam (2009, s. 96) viser til at man skal stille spørsmål som får informantene til å beskrive deres egne meninger. Mange av spørsmålene mine har derfor begreper slik som «erfare», «beskrive», «mener» og «oppleve». Med sånne spørsmål var målet mitt å få lærerne til å fokusere på deres lærerpraksis og opplevelse av virkeligheten, og på den måten det som er reelt og ikke det som er ideelt. Til slutt lagde jeg et par avrundings spørsmål for å ikke avslutte intervjuet med store reflekterende spørsmål, men heller med en samtale om intervjuet som har vært. På denne måten kan informant og forsker samle seg rundt intervjuet og avslutte på en mer lettstemt måte enn om man hadde avsluttet med reflekterende forskningsspørsmål (Thagaard, 2013, s. 110).

Etter at jeg hadde gjennomført intervjuene bestemte jeg meg for å endre på problemstillingen. Jeg endret «hva legger lærere vekt på når de skal etablere og opprette en god lærer-elev-relasjon» til at det bare handlet om «hva legger lærere vekt på i en god lærer-elev-relasjon». Dette gjorde jeg på grunn av at jeg synes den første problemstillingen ble for vid ved å både fokusere på å etablere og opprettholde en relasjon. Derfor endret jeg til den generelle relasjonen mellom lærer og elev slik at jeg kunne ha fokus på det lærerne viste til som viktigst i deres relasjon til elevene med en utfordrende atferd. På den måten måtte jeg ikke ha fokus på å få inn både etablering og opprettholdelse, men kunne ha den gode relasjonen som helhet i fokus.

3.3.2 Prøveintervju

Både Dalen (2011, s. 31) og Merriam (2009, s. 95) understreker viktigheten av å gjennomføre prøveintervju. De viser til at man både får prøvd ut intervjuguiden, men også øvd seg på å intervju. Jeg gjennomførte et prøveintervju sammen med en medstudent som arbeidet med et lignende tema som mitt. Ved å gjennomføre prøveintervjuet fikk jeg gjort flere forbedringer på både intervjusituasjonen og intervjuguiden. Noe som ble tydelig i gjennomføringen var viktigheten av tenketid. Flere av spørsmålene i min intervjuguide krever en del refleksjon, og derfor også tid til å tenke. Jeg så det derfor som nødvendig å tilføye tenketid som informasjon som informantene fikk før intervjuene startet. På denne måten ville jeg prøve å trygge lærerne i at de ikke trengte å svare med en gang, samtidig som jeg sikret mer gjennomtenkte og reflekterte svar på spørsmålene. Merriam (2009, s. 95) skriver at en stor grunn til å gjennomføre prøveintervju er for å finne ut hvilke spørsmål som kan være forvirrende, hvilke man skal fjerne og om det er noen som burde legges til. Etter prøveintervjuet var det flere spørsmål som jeg måtte omformulere og noen spørsmål som jeg fjernet på grunn av gjentakelse. Jeg valgte også å legge til spørsmål under temaet skole- og klasse miljø. Når jeg gjennomførte prøveintervjuet opplevde jeg også hvor utfordrende det kan være å forholde seg til en intervjuguide. Jeg ble dermed forberedt på at jeg ikke måtte bli for opphengt i spørsmålene jeg hadde laget, samtidig som jeg måtte holde lærerne innenfor mitt tema. Når man utfører prøveintervju er det lurt å samtidig teste ut det tekniske utstyret man skal bruke (Dalen, 2011, s. 30). I mine intervjuer tok jeg i bruk en lydopptaker. Dette er et teknisk utstyr som var ukjent for meg, og det var derfor viktig at jeg fikk prøvd det ut i prøveintervjuet. På den måten ble jeg trygg på bruken av det før jeg skulle bruke det i intervjuene med lærerne. Jeg er glad for at jeg valgte å gjennomføre prøveintervju, og føler det styrket både intervjuguiden og meg selv som forsker.

3.3.3 Utvalg

Når jeg skulle velge hvilke og hvor mange informanter jeg skulle ha, måtte jeg se på min studie og mine ressurser. Merriam (2009, s. 80) mener at det ikke finnes et bestemt antall for hvor mange man skal intervju. Hun mener man må se på informasjonen man skal ha og rammene man har. Antallet informanter må ikke være mer enn det som er gjennomførbart med tanke på intervju og bearbeiding, samtidig som man må ha nok informanter til at det gir et grunnlag for analysen (Dalen, 2011, s. 45). Dalen (2011, s. 45) understreker at transkribering er tidkrevende, og at det å transkribere et timeslangt intervju vil kunne ta mellom fire og seks timer ut fra nøyaktighet og ferdigheter. Etersom jeg ikke er erfaren i å transkribere, bestemte jeg meg for at det var nok å intervju tre lærere. Postholm (2010, s. 43) mener at dette er nok informanter til å finne en felles essens i intervjuene.

Et krav til informanter i en fenomenologisk studie er at de skal ha erfaringer innenfor det temaet de blir intervjuet i (Postholm, 2010, s. 43). Jeg måtte derfor finne lærere på mellomtrinnet som hadde erfaring med positivt relasjonsarbeid med elever som viser en utfordrende atferd. Dette kaller Thagaard (2013, s. 60) for et strategisk utvalg, ettersom informantene blir valgt strategisk ut fra problemstillingen. Når jeg skulle finne informanter kontaktet jeg skoler jeg enten har vært i praksis på eller vært vikar hos. Ut fra dette fant jeg tre kvinner som jobber på mellomtrinnet og som har erfaring med

utfordrende atferd. Disse vil bli presentert nedenfor. På grunn av anonymitet har jeg laget fiktive navn.

Nora er utdannet adjunkt og har jobbet i skolen i fire år. Hun har hovedsakelig vært på mellomtrinnet alle fire årene, og med kontaktlæreransvar de siste to årene. For øyeblikket jobber hun på 7.trinn. Nora har erfaring med elever som viser utagerende atferd både fra egen klasse og saker de har hatt felles ved skolen.

Amanda er utdannet adjunkt med tilleggsutdanning i kroppsøving og har jobbet fem år i skolen. De første årene var hun både på småtrinnet og mellomtrinnet. I løpet av de fem årene har hun vært faglærer i ett år og kontaktlærer de resterende fire årene. For øyeblikket jobber hun på 6.trinn. Amanda sier i intervjuet at hun har mye erfaring med elever som viser en utfordrende atferd. I likhet med Nora har hun erfaring fra sin egen klasse, men også saker de har hatt på trinnet.

Line er utdannet adjunkt med tilleggsutdanning innen regning og grunnleggende ferdighet og ledelse i skolen. Hun har jobbet i skolen i 24 år. I løpet av disse årene har hun fulgt trinn både fra 1. til 7., 2. til 7., 4. til 7. og 5. til 7. Hun har dermed god erfaring fra mellomtrinnet. For øyeblikket jobber hun på 7.trinn. Line forteller også at hun har mye erfaring med elever som viser en utfordrende atferd både med tanke på egne kontaktelever og andre saker på trinnet.

3.3.4 Gjennomføring av intervju

Intervjuene med lærerne ble gjennomført i tidsrommet mellom 15. februar og 29.mars. Et intervju ble holdt digitalt, mens de to andre ble holdt på skolen der lærerne jobber. Det var lærerne selv som fikk velge hvor og når de ville gjennomføre intervjuene. På denne måten kunne lærerne velge et sted de var komfortabel med. Dette var med på å legge rammer for at lærerne var trygge og for at jeg kunne skape en avslappet stemning (Tjora, 2021, s. 135). Tjora (2013, s. 135) viser til at skolen lærerne jobber på, eller i deres hjem er gode steder å gjennomføre intervju. På grunn av avstanden ble jeg enig med en av lærerne om å gjennomføre intervjuet digitalt, hvor vi begge satt hjemme hos oss selv. Dette synes jeg fungerte greit, og vi fikk en god samtale selv om det var digitalt. I løpet av intervjuet ble det litt problemer med lyden. Dette gjorde meg bekymret ettersom jeg skulle transkribere intervjuet i ettertid. Heldigvis var lyden grei nok til å få til transkriberingen, men det ble en mer tidkrevende prosess. Et av intervjuene ble gjennomført på trinnkontoret til læreren. Under deler av intervjuet var det andre lærere på kontoret. Vi hadde mulighet til å sitte andre steder, men læreren var komfortabel med å sitte på kontoret. Det siste intervjuet ble også delvis holdt på trinnkontoret til læreren. Her satt vi alene frem til de andre lærerne var ferdig med undervisningen, og vi kunne flytte oss til et klasserom. Både Thaagard (2012, s. 82) og Tjora (2021, s. 137) skriver begge om viktigheten av å skape et trygt rom i intervjuet og å unngå forstyrrelser for informantene. Ettersom begge lærerne valgte stedet og var bevisst på at de kom til å bli forstyrret, virket det ikke som om det skapte utrygghet for dem. Ut fra min observasjon så hørtes eller så det heller ikke ut til at dette påvirket lærerne i intervjuetsituasjonen.

Før jeg startet intervjuet ga jeg lærerne relevant forhåndsinformasjon. Først presenterte jeg hensikten med studien og deretter forklarte jeg deres rettigheter med tanke på konfidensialitet og retten til å trekke seg. Jeg minnet også lærerne på deres taushetsplikt

i sammenheng med eleven og eksemplene de kunne komme med. Til slutt ga jeg informasjon om at de måtte ta seg tid til å tenke når de hadde behov for det og at det ikke var noe rett eller galt svar. Det virket som om alle lærerne satte pris på å bli minnet på tenketid og at det gjorde dem mer komfortabel med å bruke litt tid når det var store eller vanskelige spørsmål. To av lærerne refererte til og med til mitt utsagn om å ta seg tid de gangene de hadde behov for det. Det å snakke med dem om rett og galt svar var det med tanke på at lærerne skulle svare så ærlig som mulig. Derfor sa jeg at jeg er ute etter deres erfaringer, både positive og negative.

Når lærerne hadde fått forhåndsinformasjonen skrudde jeg på lydopptakeren og startet intervjuene. Intervjuene hadde en varighet på mellom 50 og 55 minutter. Thagaard (2013, s. 78) viser til at man må legge sin forforståelse til side når man skal gjennomføre intervjuene og være bevisst seg selv og sin rolle. Han beskriver dette som viktig for å kunne møte alle informantene på samme måte (Thagaard, 2013, s. 78). Når jeg intervjuet lærerne prøvde jeg derfor å legge min forståelse til side og innta en lyttende holdning. Jeg responderte ofte med små nikk eller «ja» når lærerne snakket. Jeg hadde tenkt til å notere underveis, men dette glemte jeg helt av når jeg satt og snakket med lærerne. Ettersom dette er første gangen jeg har gjennomført intervju, sett bort fra prøveintervjuet, merket jeg at det oppsto noen utfordringer. Jeg synes blant annet at det var vanskelig å klare å komme på nye gode oppfølgingsspørsmål til lærerne. Dette følte jeg spesielt på i det første intervjuet, mens i de neste intervjuene klarte jeg å stille flere oppfølgingsspørsmål. I likhet med prøveintervjuet ble jeg derfor litt for opphengt i intervjuguiden. Jeg følte derfor at det gikk mer mot et strukturert intervju enn det jeg hadde planlagt. Noen aspekter som holdt meg innenfor det semi-strukturerte intervjuet var at jeg ikke brydde meg om rekkefølgen på spørsmålene jeg stilte fra intervjuguiden og jeg lot også lærerne snakke fritt og stoppet dem ikke om de gikk utenfor tema. Jeg ble derfor ikke stresset om de snakket om noe jeg ikke hadde spurt om, men jeg ledet de alltid tilbake igjen med å spørre om noe fra intervjuguiden. Jeg prøvde også å lede lærerne minst mulig i svarene deres, noe jeg følte at jeg mestret. Det jeg derimot merket, spesielt ved å høre på lydopptakene etterpå, var at jeg kunne avbryte lærerne når de skulle si noe mer. Dette var i tilfeller der jeg trodde de var ferdig å snakke og derfor begynte å spørre om noe nytt. Jeg kunne derfor ha brukt stillheten bedre, og ventet og sett om lærerne sa noe mer.

Når intervjuene var ferdig spurte jeg alle tre om de ville få transkribering og studien sendt på e-post. Alle lærerne sa nei til transkribering og ja til studien. Vi avsluttet med løs prat om andre temaer og intervjuet vi akkurat hadde gjennomført. Jeg følte dette ble en god avslutning på intervjuene.

3.4 Analyse- og tolkningsprosessen

Analyseprosessen starter egentlig allerede ved gjennomføringen av intervjuene. Både i gjennomføringen og transkriberingen av intervjuene lagde jeg meg noen tanker om datamaterialet. Men slik som Postholm og Jacobsen (2018, s. 139) forklarer det, må man i analyseprosessen få en oversikt over tanker og materialet som er samlet inn. Man må plukke datamaterialet fra hverandre for å analysere og finne en mening (Postholm, 2010, s. 86). På denne måten blir det mulig for leseren av masteroppgaven å få økt kunnskap om min problemstilling uten selv å måtte gå gjennom datamaterialet (Tjora, 2021, s. 216).

3.4.1 Transkribering

Nilssen (2012, s. 46) viser til at lydopptak kan gjøres om til skriftlig tekst, både gjennom transkripsjoner eller en oppsummering av de ulike punktene. Jeg var fra starten sikker på at jeg skulle ha en fullstendig transkribering, noe Tjora (2021, s. 185) også anbefaler når man gjennomfører dybdeintervju. Ettersom datamaterialet skulle analyseres ville jeg ha så detaljerte transkriberingen som mulig, slik at analyseprosessen skulle ta utgangspunkt i lærernes sitater, og ikke mine tolkninger. Jeg visste heller ikke hva det var jeg så etter, og ville derfor sikre meg med å skrive fullstendige transkriberinger. Dette mener Tjora (2021, s. 185) er lurt ettersom man ikke vet hvilke temaer man ser etter og derfor bør være mer detaljert enn det man tror er nødvendig. Jeg tok derfor også med utsagn som «eeh» på grunn av at det viste til at lærerne var usikker eller brukte tenketid. Noen steder skrev jeg også setninger i parentes, for eksempel om lærerne brukte ekstra tenketid eller det var andre ting som skjedde uten at det ble sagt. Jeg valgte også å skrive transkriberingen uten dialekt. Dette gjorde jeg på grunn av anonymiteten til lærerne og på grunn av at det hadde blitt enda mer tidkrevende å skrive på lærernes dialekt.

Dalen (2011, s. 58) mener det er viktig at man transkriberer intervjuene rett etter gjennomføring av intervju. Hun mener også at man burde gjennomføre transkriberingen selv. Dette er på grunn av at transkriberingen gir forskeren en mulighet til å bli kjent med datamaterialet. Det gir samtidig mulighet til å notere ned andre ting som er relevant for intervjuet, for eksempel kroppsspråk eller andre ting man har opplevd. Jeg fulgte rådet og transkriberte alle intervjuene samme dagen som de ble gjennomført. Dette synes jeg var veldig nyttig og jeg følte at jeg fikk satt meg godt inn i datamaterialet samtidig som jeg hadde intervjuet friskt i minnet.

3.4.2 Analyse og tolkning

Det finnes mange ulike måter å analyse datamaterialet på, og jeg måtte finne ut hvilken metode jeg syntes passet best til min studie. Jeg leste en del teori før jeg klarte å bestemme meg for min metode. Glaser og Strauss (1967) utviklet den metodiske tilnærmingen «Grounded theory». Innen denne tilnærmingen beskriver de en analysemåte som de kaller for the *constant comparative method*, på norsk den konstant komparative metoden. Nilssen (2012, s. 78) beskriver den konstant komparative metoden og bruken av en åpen koding som er inspirert av Glaser og Strauss (1967). Det er hennes beskrivelse som jeg har brukt som støtte i min analyseprosess. En av grunnene til at jeg endte opp med dette valget var på grunn av at den konstant komparative analysemetoden er i følge Postholm (2010, s. 99) en egnet metode for å analyse fenomenologiske datamaterialer. Dette er blant annet på grunn av at ved hjelp av den konstant komparative metoden kan man finne essensen eller meningen av en opplevelse eller erfaring (Postholm, 2010, s. 99). For å strukturere analysearbeidet mitt tok jeg utgangspunkt i de tre stegene åpen, aksial og selektiv koding.

Åpen koding er det første steget i analysen og den fordrer et åpent sinn (Nilssen, 2012, s. 78). Det er ikke mulig å sette forforståelsen helt til siden, derfor måtte jeg være bevisst den og prøve å være så nøytral som mulig. I den åpne kodingen skal man sette navn på koder eller fenomener som dukker opp (Nilssen, 2012, s. 79). For å gjøre dette

hadde jeg en grundig gjennomgang av datamaterialet. Ettersom jeg gjennomførte intervjuene med en måned mellomrom, begynte jeg den åpne kodingen på de to første intervjuene før det siste var gjennomført. Jeg begynte analysen av hver transkripsjon med å lese gjennom uten å markere eller notere i marginen. Etter å ha lest transkripsjonen skrev jeg et notat om det som kom tydeligst frem i gjennomlesningen. Deretter leste jeg gjennom en gang til hvor jeg denne gangen markerte og noterte i marginen. Jeg tok deretter en pause i analysen og ventet med å gå videre før jeg hadde gjennomført og transkribert det siste intervjuet. Deretter leste jeg gjennom transkripsjonen på samme måte som de forrige. Til slutt i den åpne kodingen leste jeg gjennom transkripsjonene en siste gang. I denne gjennomgangen noterte jeg kodene som kom frem gjennom den andre gjennomlesningen. Dette gjorde jeg for å få en oversikt over de kodene jeg hadde markert og for å få en oversikt og sammenheng mellom de ulike transkripsjonene. Jeg satt da igjen med en stor mengde koder. For å jobbe videre med disse gikk jeg over til den aksiale kodingen.

I den aksiale kodingen jobber man med kodene man har funnet for å gjøre de mer håndterbare ved å gruppere de inn i kategorier. Dette krevet at jeg som forsker har noen kategorier, en prosess som begynner allerede i den åpne kodingen (Nilssen, 2012, s. 79). For å finne ulike kategorier leste jeg transkripsjonene opp mot hverandre og noterte likhetene mellom det de ulike lærerne fortalte var viktig i deres relasjonsarbeid med elever som viser en utfordrende atferd. Da jeg hadde gjort dette lagde jeg noen forslag til kategorier ut fra det som tydeligst kom frem i lærernes uttalelser. Under disse kategoriene sorterte jeg kodene jeg hadde funnet i den åpne kodingen. Ved å gjøre dette ble det enda tydeligere hvilke kategorier som gikk igjen hos de ulike lærerne. Kategoriene jeg satt igjen med var *tid*, *samtalen*, *trygghet*, *se eleven*, *rammer* og *mestring*. For å jobbe videre med disse kategoriene gikk jeg over i den siste delen av den konstant komparative analysen, den selektive kodingen.

I den selektive kodingen skal man finne en kjernekategori og systematisk relatere den til andre kategorier, og på denne måten finne forskningens hovedtema (Nilssen, 2012, s. 79). Dette var en tidkrevende prosess og jeg brukte mye tid på å finne ut hva som skulle være min kjernekategori. Først bestemte jeg meg for at *trygghet* skulle være min kjernekategori, men når jeg leste gjennom transkripsjonene en gang til så jeg at dette ikke var kjernen i lærernes uttalelser. De snakket om trygghet, men det var ikke det som kom frem som det viktigste i deres relasjon til elevene som viser en utfordrende atferd. Jeg gikk derfor bort fra trygghet som hovedkategori. Når jeg gikk tilbake til kategoriene jeg hadde funnet begynte jeg å se på begrepene *tid* og *se eleven*. Ved å gå tilbake til transkripsjonen en gang til valgte jeg bort *tid*, og begynte å fokusere på *se eleven*. Dette begrepet var noe som gikk igjen i lærernes uttalelser når de snakket om relasjonen med elevene som viser en utfordrende atferd. Jeg utformet ulike tankekart hvor jeg satt *se eleven* sammen med de andre kategoriene. Ved å gjøre dette ble det tydelig hvilke kategorier som hadde størst sammenheng og viktighet med tanke på resten av analysen. Til slutt satt jeg igjen med *se eleven* som kjernekategori og *samtale*, *mestring* og *krav* som underkategorier. Når jeg begynte å lese teori og drøfte funnene ga jeg de ulike kategoriene nye navn. *Se eleven* ble endret til *se hele eleven*, *samtale* ble til *viktigheten av å samtale*, *mestring* ble til *mestring gjennom tilpasset opplæring*, *støtte* og *veiledning*, og *krav* ble til *å være den autoritative læreren*. Jeg lagde en illustrasjon

som viser hvordan kjernekategoriene *se hele eleven* er grunnlaget for de andre kategoriene.



Figur 3.1: Illustrasjon av studiens kjernekategori og underkategorier.

3.5 Kvalitet

I en forskningsprosessen er det viktig å ha fokus på studiens kvalitet. For å vise til kvaliteten i min masteroppgave bruker jeg de tre kriteriene som Tjora (2021, s. 259) viser til som indikatorer på kvalitet. Disse tre er pålitelighet (reliabilitet), gyldighet (validitet) og generaliserbarhet.

3.5.1 Pålitelighet

Pålitelighet handler om hvorvidt det kommer frem at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2013, s. 201). Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) forklarer at pålitelighet handler om forskningsresultatene konsistens og troverdighet. For å få frem dette viser både Thagaard (2013, s. 202) og Tjora (2021, s. 264) til begrepet transparent. At studien er transparent vil si at de ulike delene av prosessen, inkludert valg, fremgangsmåter og utfordringer, blir beskrevet og gjort synlig for leseren (Tjora, 2021, s. 264). Når jeg har skrevet dette metodekapittelet har jeg hatt fokus på å redegjøre for disse aspektene. For å gjøre dette har jeg tatt i bruk loggbok i løpet av forskningsprosessen. I den har jeg skrevet ned tanker jeg har hatt, valg jeg har tatt og om det er noen utfordringer jeg har opplevd på veien. Kvale og Brinkmann (2015, s. 193) mener at kvaliteten på intervjuet avgjør kvaliteten på analysen, verifiseringen og rapporteringen av intervjuet. Ettersom intervjuene vil kunne sette standarden for min forskning, har utforming og gjennomføring derfor vært viktig i denne prosessen. Fremgangsmåten av denne prosessen ble beskrevet i intervjudelen av metodekapittelet og der redegjør jeg både for valg, gjennomføring og utfordringer som har oppstått.

3.5.2 Gyldighet

Gyldighet handler om metoden jeg har valgt er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Tjora (2021, s. 260) knytter gyldighet til

om svarene vi finner i vår forskning, er svar på de spørsmålene vi stiller. Det handler om vår tolkning av data, og vi må derfor se på om de tolkningene man har kommet frem til er gyldige (Thagaard, 2014, s. 204). For å styrke studiens gyldighet valgte jeg t å bruke lydopptaker og transkribere intervjuene ordrett. Ettersom jeg ikke har tatt i bruk member checking, altså at informantene skal lese over og godkjenne transkripsjonen (Postholm, 2010, s. 132), så var det viktig for meg å gjøre det på denne måten. Ved å bruke lydopptaker og transkribering er det informantenes uttalelser som er hovedmaterialet for dataanalysen, og ikke bare mine tolkninger av intervjuet. Dette viser seg også i drøftingene av mine funn hvor jeg bruker sitater fra transkripsjonene. Jeg har gitt informantene navn, og hvert sitat viser til hvem som har sagt hva. På denne måten ser leseren om jeg har brukt en informants sitat mer enn andre sine. Tjora (2021, s. 265) viser også til at leseren gjennom 2-4 sitater innenfor hvert tema får komme «tettere på» empirien, enn om den bare hadde blitt presentert gjennom mine tolkninger. Han forklarer også hvordan gyldigheten kan styrkes gjennom at forskeren tydeliggjør hvordan den praktiserer forskningen (Tjora, 2021, s. 262). Dette har jeg gjort blant annet gjennom å beskrive intervjuprosessen, både før, i og etter intervjusituasjonen. Jeg har også vist til praktiseringen gjennom beskrivelse av temaet som skal undersøkes og min forforståelse av fenomenet. På den måten får leseren gjennom mitt metodekapittel innsikt i valg og tanker rundt min forskning.

3.5.3 Generaliserbarhet

Det siste kriteriet jeg skal drøfte i sammenheng med kvalitet er generaliserbarhet. Det dreier seg om min forskning er relevante i andre sammenhenger eller kontekster (Thagaard, 2013, s. 210; Tjora, 2021, s. 260). I kvalitative studier er datamaterialet og funnene knyttet til en bestemt kontekst og de informantene som er en del av den (Postholm, 2010, s. 131). Det har derfor vært innvendinger mot intervjuordninger med en forklaring om at det er for få intervjupersoner til at resultatene kan generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Men det er ikke slik at en forskning må være universell og gyldig på alle områder (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Dette er heller ikke formålet med min masteroppgave. Slik som det ble forklart tidligere har denne oppgaven et fenomenologisk utgangspunkt, noe som vil si at det er informantenes opplevelse av fenomenet som er i fokus. Formålet er dermed heller ikke å generalisere deres opplevelse. Men likevel kan deres kunnskap generaliseres til andre settinger gjennom en naturalistisk generalisering som baserer seg på personlige erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290). Leseren bruker deres personlige erfaringer og kan kjenne seg igjen i det de leser, og forskningen kan oppleves nyttig for deres situasjon. Leseren kan på denne måten vurdere kvaliteten og nytteverdien funnene har for dem (Postholm, 2010, s. 130). For at leseren skal kunne gjøre denne vurderingen blir det derfor viktig at forskeren redegjør både for påliteligheten og gyldigheten og at prosessen er transparent. For å legge til rette for en naturalistisk generalisering har jeg tatt i bruk tykke beskrivelser i min tekst. Det vil si at man har grundige og tykke beskrivelser av erfaringer og funn i teksten. Disse tykke beskrivelsene gir leseren mulighet til å overføre forskningen til sin egen situasjon (Geertz, 1973 i Postholm, 2010, s. 130).

3.6 Etiske betraktninger

Når man gjennomfører forskning er forskningsetikken et viktig verktøy for at forskningen skal være forsvarlig. Forskningsetikken er der for å sikre en fri, god og forsvarlig

forskning (NESH, 2006, s. 6). For å kunne gjennomføre intervjuene søkte jeg om godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD). I januar fikk jeg godkjent prosjektet, og ut fra deres vurdering og retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006) startet jeg å innhente og intervju lærere. Men før jeg kunne gjennomføre intervjuene måtte jeg gi informasjon til deltakerne og innhente samtykke fra lærerne (NESH, 2006, s. 17). Dette gjorde jeg med en skriftlig samtykkeerklæring med utgangspunkt i NSD sin mal. NESH (2006, s. 17) beskriver at denne samtykken skal være frivillig, informert og utvetydelig. Jeg hadde derfor fokus på dette i utformingen av samtykkeerklæringen. Jeg hadde fokus på at lærerne skulle vite at det var frivillig deltakelse, også etter gjennomført intervju. Disse rettighetene ble tydelig skrevet i samtykkeerklæringen og lærerne ble i tillegg påminnet disse rettighetene før intervjuet startet. På denne måten gjorde jeg det tydelig at det skal være trygt å delta i studien, samtidig som de får mulighet til å trekke seg om de angrep på sitt valg om å delta.

Et annet punkt innenfor forskningsetikken er konfidensialitet og taushetsplikt. Lærerne i min forskning ble lovet konfidensialitet. Deres intervjuer ble derfor behandlet fortrolig og ikke formidlet videre (NESH, 2006, s. 21). Informasjonen det er snakk om i dette prosjektet er informasjon som kan identifisere lærerne. For å holde denne informasjonen konfidensiell har jeg valgt å bruke pseudonymer og kodebok i min transkribering. Det vil si at navn på både personer og skoler allerede i transkriberingen ble fjernet fra digitale dokumenter. For å kunne ha kontroll på lærernes intervjuer og pseudonymer valgte jeg å bruke en notatbok som kodebok. Denne oppbevarte jeg ett annet sted enn transkripsjoner og andre dokumenter. Ettersom jeg intervjuet lærere om deres relasjon til elever er også taushetsplikt et viktig moment. Før hvert intervju minnet jeg lærerne på deres taushetsplikt overfor elevene. Jeg viste til anbefalingene jeg hadde fått fra NSD om at lærerne ikke skulle bruke elevenes navn, at identifiserende bakgrunnsopplysninger måtte utelates og at man skal være forsiktig med eksemplene man gir.

Et siste punkt jeg vil ta med er tilbakeføring av resultater. NESH (2006, s. 23) viser til at informantene har rett til innsikt i resultatene. Som nevnt i sammenheng med gjennomføringen av intervju, sa alle lærerne nei til å få tilsendt transkripsjonen av intervjuene, men alle ville ha den ferdige oppgaven tilsendt.

4 Analyse og drøfting

Ved hjelp av Nilssen (2012, s. 78) sin beskrivelse av åpen koding har jeg kommet frem til fire kategorier, en kjernekategori og tre underkategorier for læreres vektlegging i deres gode relasjon til elever som viser en utfordrende atferd. Kategoriene jeg skal presentere, med kjernekategorien først, er *å se hele eleven, viktigheten av å samtale, mestring gjennom tilpasset opplæring, støtte og variasjon* og *å være en autoritativ lærer*. I dette kapitlet blir disse kategoriene først presentert og analysert, deretter drøftet på bakgrunn av teori. Hver kategori vil bli drøftet hver for det, og senere i den avsluttende drøftingen bli koblet opp mot hverandre.

4.1 «For at atferden ikke er personen da»

- Se hele eleven

Analyse

Når lærerne snakket om deres relasjon til elevene som viser en utfordrende atferd var alle tydelig på at man må klare å se forbi elevenes atferd. Dette kommer blant annet frem i disse utsagnene:

Line: «Veldig ofte så opplever vi jo at de vi sier har utfordrende atferd, at det ligger noe bak i alle fall.»

Amanda: «For at atferden ikke er personen da. At man klarer å vise at man ser hvem som ligger bak atferden.»

Nora: «Du må jobbe aktivt med å tenke at dette her er unger, og at det er nødvendigvis ikke deres feil at det er slik som det er.»

Sitatene viser til at alle lærerne er bevisst på at det er noe som ligger bak atferden som elevene viser. Line utdyper dette også med at «vi tror ikke at noen er født ondskapsfulle». Hun mener at elevene ikke tar et valg om å våkne opp og være ekkel med lærere og medelever, men at det er noe bak atferden som gjør at de reagerer som de gjør. Lærerne viser på denne måten til at den utfordrende atferden til elevene ikke representerer hvem elevene er. Nora forklarer at man må jobbe aktivt med å klare å se forbi den utfordrende atferden og viser til at elevene vil ha det fint:

Nora: «For de har ikke lyst til det. De vil jo ha det fint, de vil jo være i harmoni med alle rundt seg.»

Nora viser til elever som kan streve litt og ikke være i harmoni med omgivelsene. Både Line og Nora viser til elever som strever med å tilpasse seg omgivelsene, selv om det er det de ønsker. Dette samstemmer med andre utsagn lærerne har om elevene som viser en utfordrende atferd:

Line: «Så det, som regel så opplever vi jo at de har noe de strever med. Annet enn den utfordrende atferden, som gjør at den utfordrende atferden kommer. Det er det som på en måte kjennetegner at de har noen vansker av ett eller annet slag.»

Amanda: «Jeg vet jo mye av bakgrunnen til hvert fall de to jeg har hatt mest utfordringer med. Bakgrunnen til dem i at de har en del ting de strever med da. Og, ja, for å, deres måte å dekke over det på er å ha en veldig tøff fasade, som har gått mye på kommentarer, væremåte, være litt sånn her, ja måten de går på.»

Her tydeliggjør Line at ut i fra hennes erfaring har elevene som viser en utfordrende atferd noe de strever med som forårsaker atferden deres. Amanda forteller også at hun har erfaring med at elever som viser en utfordrende atferd kan streve. Hun forteller i tillegg at deres sårbare side kan bli dekket over av en tøff fasade. I sammenheng med elevene og deres utfordrende atferd som en fasade for å skjule det de strever med, beskriver alle lærerne det å se forbi atferden og se eleven. Line beskriver dette på en fin måte:

Line: «Det er jo å prøve å se dem tenker jeg. Også er det mange måter å se dem på, se utfordringene deres, styrkene deres, se, lese dem, når er det de har det bra, når er det de har det tøft.»

Tidligere har lærerne bare forklart at det er viktig å se forbi atferden til elevene. I dette utsagnet forklarer Line om de ulike måtene man kan se elevene. Hun viser både til de mer negative og sårbare aspektene, som deres utfordringer og når de har det tøft, og de mer positive aspektene som deres styrker og de situasjonene der de har det bra. Det var særlig dette utsagnet som gjorde at jeg endte opp med *se hele eleven* som hovedkategori.

Drøfting

I analysen kommer det tydelig frem hvor viktig det er for alle lærerne å se forbi elevens utfordrende atferd og se hvem eleven faktisk er. De viser til elever som strever med noe, og deres erfaringer viser til at disse elevene skjuler dette bak en utfordrende atferd. I følge Kinge (2020, s. 32) har elever som viser en utfordrende atferd ofte en atferd preget av motvilje, sinne eller andre typer utageringer. Dette er en atferd som ikke alltid viser elevenes primære følelser (Fallmyr, 2017 s. 94). Måten lærerne snakker om forskjellen på elevenes atferd og det som er bak atferden kan kobles opp mot det både Kinge (2020, s. 65) og Fallmyr (2017, s. 94) snakker om med tanke på forskjellen på atferden man viser og følelsene som ligger bak. Som Kinge (2020, s. 32) forklarer kan atferden handle om indre frustrasjoner, forvirringer eller fortvilelser. Disse blir gjemt bak primære usunne følelser eller sekundærfølelser som vises i form av en utfordrende atferd. Begge disse formene for følelser er uheldige på grunn av at de ikke signaliserer elevens behov, men heller kan skape en forvirring for læreren som prøver å forstå barnet (Fallmyr, 2017, s. 96). Det kan derfor tyde på at det er viktig at lærerne er bevisst på at atferd og person ikke er det samme. Som Nora poengterer så vil elevene være i harmoni med omgivelsene, men at de ikke alltid klarer å lykkes i det. For alle mennesker har et ønske og behov om å høre til og bidra positivt (Kinge, 2020, s. 32). Ut fra utsagnet til Nora kan det tyde på at elevene som viser en utfordrende atferd også ser på denne atferden som utfordrende. Elevene lærerne har erfaring med kan derfor ha behovet for at lærerne deres ser forbi atferden og ser elevens helhet. Man må derfor gjøre det som lærerne forteller, se forbi atferden og finne grunnen til denne atferden.

Line sin uttalelse om å se elevene kan sammenlignes med Eriksen og Lyng (2018, s. 43) sine funn i sammenheng med hva det betyr å se «hele barnet». Både Line og Eriksen og Lyng (2018, s. 43) viser til viktigheten av å bry seg om hvordan eleven har det og hva som skjer i livene deres, både faglig og sosialt. Man må rett og slett se eleven, og da ikke bare det ytre, men også det indre. For å gjøre dette er det viktig at lærerne er bevisst sin mentalisering både med tanke på seg selv, men spesielt overfor elevene. Det at elevene som lærerne beskriver har en tendens til å skjule følelsene bak atferden, kan gjøre mentaliseringen utfordrende. Det å se eleven innenfra, slik som Skaarderud (2014, s. 7) beskriver det, vil derfor kreve en innsats fra lærernes side og som Nora forklarer det, å jobbe aktivt med å se forbi atferden. Lærerne må ha en genuin interesse og nysgjerrighet for elevene og klare å balansere mellom en ytre mentalisering, hvor man ser på elevens atferd og kroppsspråk og en indre mentalisering med fokuset på indre tilstander og følelser (Haugan, 2017, s. 209; Skaarderud, 2014, s. 9). Amanda viser til dette i sin uttalelse med at elevene kan få en tøff fase for å skjule det vanskelige. Dette kan tyde på at hun har skapt en relasjon til elevene som gjør at hun lettere kan mentalisere og se elevene innenfra. Ved å bruke den mentaliserende evnen og se eleven, både det ytre og indre, vil det derfor kunne gi lærerne en mulighet til å se dem på de ulike måtene Line beskriver, og dermed skape en god relasjon.

Som nevnt er det å se *hele eleven* hovedfunnet og kjernekategoriene i min studie. Kategorien vil derfor bli drøftet grundigere opp mot underkategoriene i den avsluttende drøftingen.

4.2 «vi har brukt masse tid på å sitte og snakke med dem. Alle egentlig da, men i alle fall de som trenger det.»

- Viktigheten av å samtale

Analyse

I intervjuene kom det frem hvor viktig det var for lærerne å samtale med elevene som viser en utfordrende atferd. Når jeg spurte lærerne hva som var viktig med tanke på deres relasjon til elevene, snakket de om ulike måter og grunner til å samtale. En av dem var å bli kjent med elevene:

Line: «ja, det er jo viktig å prøve å bli kjent med dem fortst mulig. [...] så er det lettere å bygge relasjoner over tid da, synes jeg. Å forvente at den relasjonen er der fra dag en, det synes jeg er vanskelig i alle fall, det tar ofte litt tid før de blir trygg på deg og godtar deg.»

Line viser til at det er viktig å skape en relasjon så fort som mulig. Hun nevner også at det tar tid å få en relasjon der eleven er trygg på deg og godtar deg. Uttalelsen til Line kan tyde på at noe av det viktigste er å starte relasjonsbyggingen så fort som mulig slik at man får skapt en god relasjon til eleven. Når Line snakker videre om denne relasjonsbyggingen er hun tydelig på at det å vise interesse for eleven er et viktig utgangspunkt:

Line: «Og finne noe de interesserer seg for slik at du kan snakke om noe annet enn skole. Det tenker jeg er viktig.»

I sammenheng med viktigheten av å vise interesse for eleven nevner Line det å også vise interesse for det som ikke har med skolen å gjøre. Ut fra dette kan det tyde på at det er ekstra viktig for disse elevene å få snakke om noe som ikke har med skolen å gjøre, men som har en verdi for dem som person. Nora og Amanda viser også til viktigheten av å vise interesse for eleven. I denne sammenheng snakker alle lærerne om turdager som gode muligheter til å bli kjent og vise interesse for elevene. Nora og Amanda viser til eksempler fra turdagen:

Nora: «Man ser jo, elevene kan gå sammen med deg, eller dere kan sitte og snakke med dem rundt et bål, det er mange situasjoner hvor man kan bli kjent med dem.»

Amanda: «Bare det når man går til den plassen man skal på tur, snakke med elevene, spørre dem om livene deres, utenom skolen.»

Lærerne viser til at turdager er dager hvor de har mer rom og tid til å samtale med de ulike elevene og høre på det de ønsker å fortelle. Nora beskriver elevene som glade i å fortelle om livene sine og det de liker å holde på med og at dette er en måte man kan bli trygg på hverandre. Nora viser på denne måten til viktigheten av at elevene får delt om seg selv og at det kan skape en gjensidig trygghet mellom lærer og elev. For elevene som viser en utfordrende atferd kan det tyde på at turdag er en dag der de kan utfolde seg på en positiv måte. Med utgangspunkt i lærernes uttalelser kan det virke som om det ikke er så mye tid til disse samtalerne hvor man kan snakke med enkeltelever i skolehverdagen. I sammenheng med dette forteller de om viktigheten av samtalerne «på farten»:

Line: «Ikke sånne en til en samtaler, men man har jo mange sånne på gangen liksom.»

Amanda: «Det som jeg føler har fungert er jo dette med jevnlig oppfølging gjennom dagen.»

Line snakker om en tidsproblematikk hvor man ikke har tid til samtalerne som man for eksempel har på turdag, men at det blir en del raske møter i løpet av skolehverdagen. Amanda forteller om en jevnlig oppfølging av elevene gjennom dagen og at hun på denne måten får snakket med dem. Nora og Amanda viser også til disse «på farten» samtalerne gjennom skoledagene og hvordan de gjennomfører de:

Nora: «Det blir jo litt det samme, for man går jo rundt og snakker med dem og spør dem hvordan de har det og hva de har gjort, og hvis man vet at de har håndballkamp i helgen så spør man hvordan det gikk.»

Amanda: «Bare gi dem små kommentarer, hvis de er ute i friminuttene og de spiller basket da, som de gjør disse guttene hos meg. [...] Eller så er det jo å prøve å, så ofte som mulig gå innom og spørre «hvordan går det», si hei til dem om morgenen.»

Nora og Amanda snakker både om de møtene hvor man får snakket og spurt spørsmål til elevene, men også bare det å si hei om morgenen. Nora forklarer videre at man alltid har en pågående samtale med elevene. Dette kan tyde på at lærerne ser på disse raske møtene som viktige for relasjonen til elevene. Når Amanda snakker om det å si hei om morgenen viser hun til at hun ser en stor verdi i det, og at hun tror elevene får en god

følelse av å bli sett i alle fall en gang i løpet av skolehverdagen. Gjennom «på farten» samtalene som lærerne beskriver får man vist interesse for barna, for eksempel ved å spørre om håndballkampen de har spilt. Ettersom flere av guttene i klassen til Amanda liker å spille basketball, ser hun det som en mulighet til å gi de ros og vise at hun ser en av deres styrker.

Som vist i ett av utsagnene med tanke på det å se elevene så forteller Line hvor viktig det er å bli kjent med dem og skjønne at det tar tid å gjøre de trygge på deg og for at de skal godta deg. Ved å bli kjent med elevene, vise interesse for dem og vise at du ser dem, kan det tyde på at man legger et grunnlag for at de skal bli kjent med deg og bli trygg på deg. Dette snakker lærerne videre om når de snakker om de mer vanskelige samtalene:

Nora: «.. at begge er trygg på hverandre, føler jeg kanskje, at hvis eleven føler at det er noe, så tørr den å komme og si ifra til læreren.»

Line: «All trygghet er viktig for at de skal klare å komme seg gjennom noe som er vanskelig da. For det er, altså, de har det jo tøffere enn de som ikke har den utagerende atferden. Og da må de ha noen trygge å komme til når ting er vanskelig.»

Både Nora og Line snakker om en trygghet som grunnlag for at elevene skal ville komme og snakke med dem. Det kan se ut til at det er elevenes trygge relasjon til læreren som skaper grunnlaget for å kunne ha de gode samtalene med dem hvor elevene er trygg nok til å åpne seg opp. Når Nora og Amanda snakker om samtalene med elevene er begge enige om at det også er viktig å ikke gi elevene skylden med en gang:

Nora: «Og vi prøver å si at vi forstår at ting kan være vanskelig. Vi skjønner at ting kan skje, og at vi prøver å sette oss inn i deres situasjon uten at vi nødvendigvis skjønner helt hva som har skjedd. Men at vi prøver å i hvert fall vise at vi hører på dem og at vi ikke gir de skyld med en gang».

Amanda: «For det er jo litt sånn gjennomgående at de føler seg urettferdig behandlet og at de alltid får skylden for ting som skjer. Selv om de aldri er helt uskyldig, så er det ikke alltid det er de som starter en konflikt. Og da er det jo viktig å høre deres side av saken.»

Ut fra det Nora og Amanda sier er det viktig å vise at man har tillit til eleven og at man må prøve å se ting fra deres perspektiv. De snakker om å høre på elevens side av historien og ikke gi de skylden med en gang. Samtidig viser Amanda til at man ikke skal «ta alt de sier for god fisk», men i alle fall høre alle parter sin side før man tar en beslutning. Disse utsagnene kan tyde på at rettferdighet er viktig både for lærer og elev. Og at lærerne ser det som viktig at elevene skal føle minst mulig på en urettferdighet.

Når de har kommet til det stadiet hvor elevene er trygg nok til å åpne seg kommer man til den delen hvor lærerne kan prøve å hjelpe elevene, noe Line forklarer som et ømtålig område:

Line: «Og det er jo lettere visst det er noe sånt faglige utfordringer, det blir jo mer sårt og enda mer ømtålig om det handler om hjemmeforhold for eksempel. Da trår vi veldig

varsomt selvsagt. Samtidig som vi ønsker å gi de en mulighet til å fortelle visst det er noe de har behov for å dele da.»

Line viser til at det er en forskjell på de faglige utfordringene og andre utfordringer som kan være mer sårbare for elevene, slik som hjemmeforhold. Som Line skriver er det derfor et område der man må trå varsomt og respektere elevene, men samtidig vise at man er der om de har lyst til å snakke. I sammenheng med dette viser hun til viktigheten av å finne de «gode lommene» til å gjennomføre disse samtalene i en hektisk skolehverdag og en erfaring hun har hatt:

Line: «Jeg har jo en som strever veldig nå, som ikke har villet si noe til meg på veldig, på mange uker på hva som egentlig, på hva han tenker, og hver gang jeg har liksom i forbifarten liksom prøvd å «hør nå her, hva er utfordringen».

Line viser til at hun ser eleven og at den har utfordringer som blir tydelig gjennom skoledagen. Uttalelsen hennes viser også til at det ikke alltid er like enkelt å få elevene til å snakke om det som plager dem. I denne situasjonen bestemte Line seg for å bruke en time til å spille basketball med denne eleven. Ut fra uttalelsen til Line kan det tyde på at fokuset ikke var på å ha en dialog med eleven, men heller bruke tiden til å bare tilbringe tid sammen. I løpet av timen kom det noen anledninger der eleven kom med noen «små drypp» hvor Line tok muligheten til å «slenge ut et tilfeldig spørsmål». På denne måten fikk Line et lite innblikk i utfordringene til eleven, samtidig som de ikke trengte å sette seg ned og ha en strukturert samtale.

Drøfting

I analysen kommer viktigheten av å skape en relasjon til elevene frem, og Line legger til at det tar tid å få elevene til å bli trygg og godta deg som lærer. Dette stemmer overens med det Platz (2010, s. 50) viser til om at det tar typisk tre til fire måneder å skape en relasjon. Dette og uttalelsen til Line kan derfor tyde på at noe av det viktigste er å starte relasjonsbyggingen så fort som mulig slik at man får skapt en god relasjon til eleven. Dette er i tråd med Fallmyr (2017, s. 38) sin beskrivelse av relasjonsetablering hvor fokuset er å skape en tillit og trygghet, og hvor man skal avklare forventninger og bli kjent med hverandre. Både lærerne og teoretikere (Befring & Uthus, 2019, s. 505; Ogden, 2015, s. 35; Kinge, 2020, s. 65) viser til at elever som viser en utfordrende atferd kan ha utfordringer i skolehverdagen. Ut fra dette og det Line snakker om med tanke på interesser, kan det tyde på at det er ekstra viktig for disse elevene å få snakke om noe som ikke har med skolen å gjøre, men som har en verdi for dem som person. På den måten får de mulighet til å vise hvem de er og hva de interesserer seg for. Dette kan videre være med på å skape en god relasjon til læreren.

Men lærerne viser samtidig til en tidsproblematikk hvor de ikke har tid til så mange lange samtaler med elevene. Derfor rettet de fokus mot de raske møtene de har i løpet av skoledagen med elevene. Her legger de vekt på det også Nordahl med flere (2005, s. 213) snakker om som viktig i en relasjon, nemlig det å se elevene, blant annet gjennom øyekontakt, humor og personlige kommentarer. Både Amanda og Nora viser til at de prøver å se elevene, for eksempel gjennom personlige små kommentarer om håndballkamper på fritiden eller skuddet de hadde i friminuttet. De viser også til at de gjennom dagen prøver å spørre så ofte de kan om hvordan elevene har det. Amanda snakker om at møtene på morgenen gir elevene mulighet til å bli sett i alle fall en gang i

løpet av skolehverdagen. Det er ofte disse små øyeblikkene som er viktig, og det trenger ikke å være mer enn å si hei og gi dem litt positiv oppmerksomhet (Ogden, 2015, s. 134), slik som Amanda viser. Igjen blir det vist til viktigheten av å ha fokus på det positive og ikke nødvendigvis noe som har med skolen å gjøre, men heller ha fokus på eleven som person og det som opptar dem. Lærernes uttalelser om de raske møtene kan vise til at man som lærer må være bevisst de ulike måtene man kan samtale med elevene og ta i bruk det man vet om deres liv. På denne måten kan man følge med på hvordan elevene har det i løpet av dagen, uten at man trenger å ha en lang samtale med elevene. Samtidig tenker jeg det er viktig å ta seg tid til en samtale med eleven om man merker at det er noe som plager dem. Men gjennom de raske møtene hvor lærerne tar seg tid til bare en liten kommentar eller en gest, vil elevene kunne få positiv oppmerksomhet av læreren gjennom skoledagen. Uten å kunne si det for sikkert, vil dette kunne tenkes å gjøre at eleven ikke har like mange vansker og plager i skolehverdagen, når de får en positiv og ikke bare negativ oppmerksomhet fra lærer. Ved å bruke denne tiden på elevene, vil det også kunne øke sjansen for en god relasjon på mellomtrinnet. Noe som er viktig ettersom det blant annet i følge Bergin og Bergin (2009, s. 153) er utfordrende å utvikle en trygg relasjon til elever på mellomtrinnet på grunn av at elevene har mindre tid sammen med hver enkelt lærer.

For at lærerne skulle ha tid til å ha noe mer en på farten samtaler med elevene for å skape gode relasjoner og vise interesse, nevnte alle lærerne turdag som en god mulighet. Ogden (2015, s. 67) viser til tur som en mulighet til å skape en relasjon hvor både lærer og eleven får vist en annen side av seg selv. For elevene som viser en utfordrende atferd kan det tyde på at turdag er en dag der de kan utfolde seg positivt. Elevene kan igjennom turdagen bli sett av læreren på en positiv måte og få muligheten til å vise hvem de er, ikke bare i, men også utenfor skolen. Det skaper på denne måten en fin ramme for lærerne til å etablere og opprettholde en god relasjon til elevene. Ved å vise elevene interesse får de bli kjent med dem, hva de er opptatt av og interesserer seg for og gjøre både lærer og elev trygg på hverandre. Dette vil gi et grunnlag for den videre samhandlingen, både den gode og den konfliktpregede (Ogden, 2015, s. 134). Dette kan være særlig viktig med tanke på elevene som viser en utfordrende atferd, og de konfliktene som senere kan oppstå mellom lærer og elev. Ut fra det lærerne sier kan det se ut som en befrielse for elevene å kunne være den de er og få rom til å snakke om det de interesserer seg for uten store avbrytelser eller irettesettelser.

Selv om møtene på farten er viktig og nyttige, er det også nødvendig med mer strukturerte samtaler med elevene (Theie, 2017, s. 117). Lærerne legger vekt på samtalerne hvor de kan snakke med elevene om deres utfordringer eller når det har oppstått situasjoner. I sammenheng med dette sier Eriksen og Lyng (2018, s. 48) at den gode relasjonen er et premiss for at elevene skal oppleve det som trygt å fortelle om sine utfordringer. Når man har den gode relasjonen kan man åpne opp for en dialog mellom lærer og elev med mulighet for blant annet utveksling, refleksjon og gjensidighet (Kinge, 2016, s. 23). I analysen kommer det frem at lærerne ser det som viktig å høre på det elevene sier og ikke gi de skylden for noe med en gang, men også høre deres side. Gjennom å ha en dialog med eleven kan lærerne få en innsikt og forståelse ved å lytte til eleven og ikke «arrestere» de med en gang» (Kinge, 2016, s. 23). På denne måten får eleven en anledning til å sortere tankene sine og formulere med hjelp av innspill og tanker fra lærer (Kinge, 2016, s. 48). På den andre siden forklarer Amanda at man ikke skal ta det de sier «for god fisk», men at man må høre eleven ut før man tar en beslutning. Ut fra dette kan det tolkes at i relasjonen til eleven er det viktig å vise at man

bryr seg om dem og vil høre deres perspektiv, samtidig som man viser at man kan være kritisk til det de sier og ha en samtale på det. Da kan det hende at man sammen kan komme frem til det som har skjedd. Om relasjonen mellom lærer og elev er god, kan man også tenke seg til at eleven er trygg nok på læreren til at de sier sannheten om det som har skjedd og deres rolle i situasjonen.

Line viser til at hun ser eleven som viser den utfordrende atferden og at den har utfordringer som blir tydelig gjennom skoledagen. Uttalelsen hennes viser også til at det ikke alltid er like enkelt å få elevene til å snakke om det som plager dem. Hun nevner det som kan sammenlignes med det Kinge (2016, s. 156) viser til som «empatisk og anerkjennende samvær». Line er sammen med eleven uten at de trenger å ha en strukturert dialog, men heller bare være sammen. Noen elever kan synes at en strukturert samtale med læreren kan bli ukomfortabel eller kunstig, og at man derfor burde ha fokuset på noe annet enn samtalen (Kinge, 2016, s. 162). I sammenheng med det Line snakker om med å trå varsomt, tenker jeg det derfor er viktig å respektere eleven om de ikke vil eller er klar for å prate. Men samtidig vise at man er der om de vil snakke, og at man tåler og vil høre for å kunne hjelpe med deres utfordringer. I løpet av samværet Line hadde med eleven kom det noen «smådrypp» og Line fikk mulighet til å stille noen spørsmål når det passet seg. Det kan virke som at Line leste situasjonen og tok det i elevens tempo. Med utgangspunkt i Line sin uttalelse og Kinge (2016, s. 156) sin beskrivelse av samvær, lagde Line et avslappende og godt rom hvor eleven fikk åpne seg når den var klar for det selv. Dette kan sees i sammenheng med Drugli (2012, s. 48) sin beskrivelse av en positiv relasjon gjennom å respektere hverandre og gi eleven støtte og omsorg og på denne måten verdsette hverandres samvær. Ved å sette av tid til eleven viser Line at hun prioriterer deres relasjon, noe som er viktig for å skape gode relasjoner (Eriksen & Lyng, 2018, s. 45). Ut fra lærernes uttalelser om de ulike samtaler de har med elevene, kan det tyde på at de har den konflikt- og følelshåndterende egenskapen som Fallmyr (2017, s. 37) viser til. De viser alle til en fremgangsmåte hvor de er nysgjerrig på elevens tanker og tolererer og forstår følelsene elevene kan ha, også de negative. Dette tenker jeg vil være en viktig egenskap når man skal møte elevene som viser en utfordrende atferd. Om elevene skjønner at læreren er der for dem og vil hjelpe dem, kan det tyde på at det kan utvikles en trygg og god relasjon.

4.3 «Dessverre er det mange av dem som opplever seg som noen som ikke får til, som ikke mestrer.»

- Mestring gjennom tilpasset opplæring, støtte og variasjon

Når lærerne snakket om sin relasjon til elevene som viser en utfordrende atferd kom mestring frem som et begrep. Lærerne hadde fokus på at elevene trenger mestring og at for å få til dette må man tilpasse, støtte og variere for at elevene skal få oppleve denne mestringen. I følge lærerne jeg intervjuet er det ikke slik at alle elever har troen på seg selv:

Nora: «For det er ikke bare det sosiale som gjør at enkelte kan være utagerende, men det kan også være at «det her er for vanskelig, og at jeg ikke får det til»».

Line: «Det er jeg ganske overbevist om. At enkelte kjenner på at de ikke strekker til.»

Nora viser til det som kan virke som en usikkerhet ved elevene med tanke på mestring i skolen. Hun snakker om elever som opplever å ikke få til og som ikke føler at de mestrer. Line viser også til en opplevelse av elever som ikke føler de får til eller strekker til. Men ut fra det Line og Nora sier kan det tyde på at elevene de har erfaring med ikke føler de klarer å innfri forventningene som blir stilt til dem. Dette kan vise til at de ikke har en positiv mestringsforventning til seg selv. Lærerne viser i sammenheng med dette til viktigheten av at elevene skal mestre:

Nora: «For det tror jeg, at mange trenger den mestringen i skoledagen for at det skal bli, at skoledagen skal bli bedre også.»

Amanda: «[...] men opplever de små motgangen veldig stor da. Fordi det blir sikkert noe oppå alt det andre. Sånn at, for eksempel matte er jo et slikt, det er så konkret, og hvis de strever med et mattestykke eller ja. Og at man får til å hjelpe dem til å skjønne, og du bare ser at de lyser opp og kjenner på den mestringsfølelsen, så merker man også at de tar med seg den ut i friminuttet for eksempel.»

Amanda viser til at mestring er en sentral del av skolehverdagen til elevene, og at dette ikke bare har en faglig påvirkning, men også sosialt. Amanda ser for eksempel at elevene tar med sin følelse av mestring ut i friminuttet og i møte med andre, både positivt og negativt ut fra deres grad av mestringsfølelse. Alle lærerne snakket i intervjuene om at elevene som viser en utfordrende atferd ofte strever med noe. Med tanke på dette kommer det frem i utsagnene at de ser på støtte og tilpasning som viktig i relasjonen til elevene:

Nora: «Og hvis vi da får mulighet til å sitte sammen med dem i mindre grupper, og støtte dem mer, så tror jeg at det kan hjelpe på relasjonene også. At de opplever at de blir sett og at de vet at vi vet at de synes det er vanskelig. Og at de at vi har lyst til å hjelpe de med det.»

Line: «Lage opplegg som er tilpasset den enkelte. Tilpasset undervisning er selvsagt viktig.»

Nora og Line viser til at støtte og tilpasning av undervisning er viktig for elevene. Nora beskriver viktigheten av å støtte eleven og anerkjenne det elevene strever med og vise at man ser dem og vil hjelpe. Dette mener hun kan hjelpe på relasjonen til elevene. For å kunne hjelpe videre må man, som Line viser til, tilpasse til den enkelte eleven. Nora snakker om det å sitte sammen med elevene som en måte å støtte elevene. Line beskriver videre hva som kan fungere når man skal tilpasse til elevene:

Line: «Å se dem for det de er og det de kan få til og ikke tenke for stort på en gang. Være veldig konkret, veldig ofte hjelper det å være veldig konkret da, sånne svevende ting er ofte vanskelig for disse elevene her. Så å sette opp en kort liten arbeidsplan for dem, fungere. Ofte det som har fungert i det siste og. Og ikke forvente for mye av dem. Ikke legge lista for høyt. For da opplever dem igjen at de mislykkes.»

Line forteller at ting lett kan bli for svevende for elevene, og at man derfor burde være konkret og lage en plan. Hun understreker at denne planen må være realistisk med tanke på elevenes utgangspunkt. Man må ikke ha for mange og for høye forventninger, for da

kan elevene oppleve at de ikke lykkes. Hun forteller at hun har lært seg å skru ned forventningene og heller være opptatt av at elevene skal «strekke seg selv» heller enn å nå de store målene man selv ser for seg. Når jeg spurte Line hva som hun opplever skjer når hun stiller for store forventninger til eleven svarte hun:

Line: «Ja, det er jo bare en oppgitthet. Ja. At de bare går. Bare gir opp, begynner å vandre, gjør helt andre ting. Det er det som er den vanlige responsen om kravene er for høy. Altså annen utagerende atferd som vi sier da. Om det er det å være frekk eller det er å, ja. Være negativ da. De blir fort negativ om kravene blir for høy. Det er bedre å være slem enn å være dum.»

Ved for høye krav og forventninger opplever Line at eleven viser det som i denne oppgaven blir beskrevet som en utfordrende atferd. Ut fra Lines erfaring merker elevene at de ikke mestrer det som blir forventet av dem, og har en reaksjon på dette. Derfor, som vist ovenfor, poengterer Line viktigheten av å justere forventningene til elevene. I sammenheng med dette snakket lærerne også om at det ikke er all undervisning som passer for alle:

Nora: «Og det at vi skal være i et klasserom hele dagen, passer ikke alle elever. Og om man er tvunget til å sitte i et klasserom når du egentlig har lyst til å være i skogen og bygge hytter, og bruke kroppen, og, da er det klart at du kan få en del uønsket atferd.

Line: Det er jo noen ulemper med den enhetsskolen som er i Norge og, alle skal gjennom et ganske sånn der rigid system. Det er ikke alle sammen som er skapt for teori og lange skoledager hver eneste dag, med mye stillesitting, og lite lek.»

Både Nora og Line forteller om en undervisningshverdag som kan være krevende for ulike elever. Når lærerne snakker om elever som viser en utfordrende atferd var alle tre tydelig på at en skolehverdag med bare sittestilling ikke alltid er like enkel for alle. Noen elever har behov eller ønsker for å være i aktivitet og Amanda viser til at det å kjede seg kan få negative konsekvenser:

Amanda: «For merkes, veldig sånn fort hvis de begynner å kjede seg, så tar de med seg liksom en dårlig følelse ut i friminutt, også blir det en slik sånn ond sirkel.»

En time som oppleves som kjedelig fra elevens side erfarer Amanda som noe som kan påvirke hele skolehverdagen, også friminuttene. De har ikke en god opplevelse av timen, noe som vil påvirke deres humør. Line snakker om det å variere aktiviteten slik at alle får mestre og vise hva de er god for:

Line: «Det handler litt om hvilke aktiviteter du legger opp til da. La alle sammen, legg opp til aktiviteter som gjør at alle får, variere aktiviteter da, sånn at alle får en aktivitet som, hvor du får vist hva du er god for.»

Line viser til viktigheten av at man varierer slik at alle elever får en aktivitet som de mestrer og får vist seg frem gjennom. For å få til dette snakker Nora og Amanda om praktiske oppgaver:

Nora: «Det sier de egentlig, for de sier jo at vi skal tilpasse opplæringen og alt det der, men de, det blir ikke lagt til rette for at alle skal få det på en måte. Også er det det at

mange lærer jo gjennom det praktiske og faktisk gjøre ting, og det er veldig vanskelig i en klasseromssituasjon.»

Amanda: «Praktiske, altså om det er sånn faglig så er det praktiske oppgaver. Alle elsker å være på kjøkkenet for eksempel. Og det er en plass de bare kan skinne. Samme sløyd og kunst og håndverk generelt åh, ja. Eeeh, så prøver på en måte å få inn så mye praktisk i de teoretiske fagene. Så det ikke blir kjedelig. Og liksom annerledesdager for å bryte opp den liksom vanlige hverdagen.

Nora forteller om et ønske om en mer praktisk og tilpasset undervisning. Hun viser videre til utfordringen med å få til dette, blant annet på grunn av antall voksenpersoner i klasserommet. Amanda kommer med eksempler som sløyd, mat og helse og kunst og håndverk som fag der de fleste elever liker å være. I tillegg til de praktiske fagene snakker Amanda om å få inn mer praktiske i de teoretiske fagene i tillegg og at de ikke skal bli så kjedelig. Til slutt viser hun til variasjon med annerledesdager hvor elevene får være et annet sted enn skolen og oppleve at det er greit å være på skolen.

Drøfting

Analysen viser at lærerne har en oppfatning av at flere av elevene som viser en utfordrende atferd har liten tro på seg selv. I forhold til Bandura (1977;1997) sin teori om mestringsforventning, kan det tyde på at elevenes forventning om mestring er lav. Som Eriksen og Lyng (2018, s. 160) skriver, er det å mestre grunnleggende for vår motivasjon og trivsel i skolen, og det kan derfor være et sårbart tema for elevene. Analysen av lærernes uttalelser kan tyde på at når elevene ikke mestrer og synes noe er vanskelig, er det lett å gå til en utfordrende atferd. Det kan se ut til at elevene ikke liker å vise at de ikke mestrer, og som Line forklarer, at det da er bedre å være slem. Med tanke på hvordan lærerne snakker om elevenes lave mestringsforventning og dens påvirkning både faglig og sosialt, kan det tyde på at dette er en viktig faktor å arbeide med. Og ved at lærerne støtter elevene i dette arbeidet, kan relasjonen bli god. I en god relasjon er det viktig at lærere viser at de har troen på elevene og deres mestring. Dette vil kunne skape en motivasjon hos elevene og en opplevelse av at læreren bryr seg om dem (Elvén, 2017, s. 108). I lærernes uttalelser om mestring går de også inn på hvordan deres relasjon til eleven kan hjelpe deres opplevelse av mestring.

Alle tre lærerne snakker om en tilpasset opplæring som er variert og støttende. Tilpasset opplæring skal i følge opplæringsloven (Opplæringslova, 1998, § 1-3) tilpasses evnene og forutsetningene til elevene. For å kunne støtte elevene er det viktig å ha en kjennskap og relasjon til elevene for å vite hvilke behov de har og for å kunne tilpasse undervisningen til deres interesser, og samtidig gi de utfordringer og støtte deres utvikling (Ogden, 2015, s. 56). På den måten viser man en sensitivitet og varme for elevene (Elvén, 2017, s. 108). Elvén (2017, s. 108) forklarer videre at dette er viktig for at elevene skal tro på at du bryr deg om de. Ved å ha denne relasjonen vil man, som lærerne i studien viser, kunne få en oppfatning av elevens egen mestringsforventning. Ved å ha denne kunnskapen, vil man lettere kunne jobbe med å øke deres opplevelse av mestring. Da kan man eksempelvis se på noen av Bandura (1997, s. 79) sine kilder til forventning om mestring. Line viser til at det er viktig å variere slik at alle får en aktivitet hvor de kan vise hva de er god for. På denne måten ser det ut til at lærerne bruker kunnskapen de har om elevene og hva de har mestret tidligere. Ved å gjøre dette vil de kunne skape rom for at elevene skal oppleve mestring med utgangspunkt i tidligere erfaringer. Lærerne viser også til at elevene som viser en utfordrende atferd ofte liker en

praktisk rettet undervisning. Det kan spekuleres om dette henger sammen med at de har mestringserfaringer i disse fagene. De slipper den stillesittingen som lærerne viser til som en utfordring, og kan utfolde seg på andre måter. Det kan videre tenke seg at det blir mer avslappende for elevene og at det vekker positive fysiologiske og emosjonelle reaksjoner. Med utgangspunkt i dette kan det derfor i relasjon til elevene som viser en utfordrende atferd, være lurt å prøve ut ulike praktiske oppgaver. Men dette arbeidet med å se på elevens tidligere erfaringer av mestring vil også være viktig i klasseromssituasjoner.

Med tanke på viktigheten av å gi elevene mestringsopplevelser, viser Line til en måte å støtte elevene gjennom å tilrettelegge for dem. Ved for høye krav og forventninger opplever Line at eleven viser det som i denne oppgaven blir beskrevet som en utfordrende atferd. Derfor mener hun det er viktig å lage en strukturert plan som vil kunne være med på å skape en mulighet for elevene å holde oppmerksomheten og oppleve mestring. Denne planen mener hun må være kort og konkret og satt til elevenes nivå. Elvén (2017, s. 36) viser til at mange av elevene som viser en utfordrende atferd ikke har problem med å sitte stille og jobbe når de har en oversikt over hva de skal gjøre og hvor lenge de skal holde på. Dette kan vise til viktigheten av å tilpasse til elevene slik at de har forutsetninger til å mestre og holde på konsentrasjonen. Samtidig tenker jeg det er viktig å ha forventninger om at eleven skal utvikle seg. På den måten kan man som lærer også vise at man har tro på elevene og deres mestring og utvikling. Da får man både gitt støtte på elevenes nåværende nivå, men også støtte i deres utvikling. Ved å kjenne eleven og se på deres tidligere mestringserfaringer kan man tilpasse en undervisning som er realistisk til deres evner og forutsetninger. Ut fra teorien brukt i drøftingen av mestring og lærernes erfaringer kan det også se ut til at denne måten å jobbe på vil kunne minke elevenes utfordrende atferd.

I analysen snakker Nora om en usikkerhet hos elevene og at de kan føle at ting blir for vanskelig. I forhold til dette viser hun til det å respektere eleven og vise at man ser dem og deres utfordringer. Om lærer og elev har en god relasjon vil denne støtten kunne gjøre at eleven kan jobbe på egenhånd uten å vise en utfordrende atferd på grunn av en usikkerhet i seg selv (Ogden, 2015, s. 54). For en slik usikkerhet vil kunne føre til at elevene holder på med andre ting som et resultat av for høye forventninger (Ogden, 2015, s. 54). Den gode støttende lærer-elev relasjonen er i følge Sabol og Pianta (2012, s. 225) nært knyttet til elevenes akademiske funksjoner blant barn som viser en utfordrende atferd. En negativ og lite støttende relasjon vil motsatt kunne ha en negativ akademisk funksjon. Sett opp mot dette vil det å tilpasse til elevene og støtte og variere i undervisningen derfor være en viktig faktor i relasjonen til elevene som viser en utfordrende atferd. I denne sammenheng kan det tenkes at Bandura (1997, s. 79) sine kilde til mestring, overtalelse fra andre, være en viktig faktor. Men da blir det viktig å huske på at både relasjon og troverdighet er sentralt. Med en god lærer-elev-relasjon vil eleven tro mer på det læreren sier, og ved å gjøre dette på en troverdig måte vil elevens tro øke enda mer (Bandura, 1977, s. 79). Ut fra analysen og drøftingen av mestring vil jeg derfor peke mot viktigheten av den gode relasjonen mellom lærer og elev som viser en utfordrende atferd. Og at med å være der for eleven og vise støtte gjennom å se behovene som eleven har med tanke på evner og forutsetninger, så kan man tilpasse og vise omsorg for eleven.

4.4 «Det vil at vi skal bry oss, og ved å sette grenser så bryr vi oss.»

- Å være den autoritative læreren

Analyse

Når lærerne snakket om deres relasjon til elevene som viser en utfordrende atferd, viste alle til det å være tydelig både med tanke på rammer og grenser. Nora viste til at dette kan virke trygt for elevene:

Nora: «At du er veldig tydelig på at du har tydelige rammer og tydelige krav og tydelige konsekvenser. Det tror jeg mange opplever som trygt. At man vet akkurat hvordan den voksne reagerer.»

Ved at man er tydelig på rammene og kravene til elevene mener Nora at det blir tryggere for elevene ved at de vet konsekvensene og reaksjonen til læreren. Hun utdyper det med at de voksne må være tydelig på hva de forventer av elevene og i tillegg gjøre det tydelig at det er lov å gjøre feil. Men at det da er viktig å komme til læreren å si ifra. Line snakker også om det å ha grenser og at det er viktig i relasjonen til elevene som viser en utfordrende atferd:

Line: «De liker grenser disse elevene da. Man kan tro at de ikke gjør det, men det opplever vi at de vil ha grenser, selv om de uttrykker veldig motstand mot disse grensene da.

[...]Nei, de vil ha grenser, samtidig som de ikke vil ha det.»

Line viser til elever som kan vise motstand mot de grensene som blir satt, samtidig som hun viser til viktigheten av at man har dem og reagerer på brudd. Hun snakker om at grenser er en måte å vise omsorg for elevene og at man gjennom grenser bryr seg om elevene. Om man ikke reagerer på regelbrudd mener Line at elevene kan føle at lærerne ikke er glad i dem lenger. Amanda snakker om brudd på regler og at det ikke alltid er like lett å gi konsekvenser for dem:

Amanda: «En av de sa jo at det er jo ikke noen konsekvenser for ting. Og det har de jo litt rett i. Jeg synes det er kjempevanskelig å gi de konsekvenser som svir litt, men som ikke skal være forferdelige heller.»

Amanda snakker om at hun av og til synes det er vanskelig å være tydelig som en voksenperson og gi elevene konsekvenser når de har gjort noe samtidig som hun skal være en trygg voksen. Hun viser til at balansen mellom å være tydelig samtidig som elevene skal være trygg på å komme til henne hvis det er noe kan være utfordrende:

Amanda: «Noen ganger lykkes jeg, andre ganger føler jeg at jeg, okei her trådde jeg litt feil. At man kan skyve dem litt lenger unna da, i stedet for å bedre relasjonen og situasjonen da.»

Utsagnet til Amanda kan vise til at det å være tydelig samtidig som man skal være en trygg lærer ikke alltid er like lett. Det kan skje tilfeller hvor man ikke lykkes og skyver elevene fra seg, og på den måten ikke skaper en bedre relasjon. For å skape denne trygge voksne nevner også Line at om elevene er trygg på læreren kan det skape mer utfordrende atferd, fordi de vet at hun er glad i dem uansett:

Line: «Ja, kanskje. Men så er det også det vi snakket om i starten, at den neste dag etter å ha hatt en skikkelig raptus mot meg da, kan komme og på en måte vise at «jeg setter veldig pris på deg». Jeg oppførte meg som en dritt i går, den innrømme som regel ikke det da direkte, men de har en helt annen atferd dagen etter og viser at «åh jeg er glad du er her i dag og.»»

Line forteller i intervjuet at hun erfarer at elevene som viser en utfordrende atferd ofte kan ha det tøffere enn andre og at de derfor trenger noen trygge å komme til når det er vanskelig. I sammenheng med relasjonen og det å være tydelig, snakker lærerne om det å kunne ha grenser samtidig som man har det fint sammen:

Nora: «Egentlig at de kan være i samme rom og tulle med hverandre og ha det fint og fortsatt klare å ha grenser og at de skjønner at hvis jeg sier ifra om at det er nok, så er det nok.»

Line: «ja, det nytter i hvert fall ikke å gå rundt å være sint på dem selvsagt.»

Nora viser i sitatet til at man skal ha grenser, men man skal også kunne ha det fint sammen og kunne tulle med hverandre. Line snakker om det å ha grenser samtidig som man kan tulle og ha det gøy sammen og at man ikke kan gå rundt og være sint på elevene. Hun mener at man må prøve å legge bort ting og at man må prøve å ta i bruk humor. Med tanke på elever som viser en utfordrende atferd viser hun også til at man ikke skal gå og «hakke på småting» og være «gnagsår på disse utfordrende elevene» og at noen ting burde man lærere seg å se litt bort fra. Dette er noe hun forteller at hun selv kan ta seg litt i av og til, og at hun prøver å være seg bevisst det.

I tillegg til at man burde være tydelig samtidig som man kan ha det fint med elevene, snakket lærerne om det å være streng:

Nora: «Det er ikke alltid det fungerer å være streng i alle fall. Det er noen som bare blir verre av det. Mmm, da blir det hardt mot hardt og da, og det fungerer ikke alltid så bra, i alle fall ikke i min klasse.»

I likhet med Nora snakker også Amanda om situasjoner hvor det kan bli «hard mot hardt» og at dette ikke er ønskede situasjoner. Nora viser til at det å være streng kan i noen situasjoner gjøre ting verre. Videre viser Amanda til at om man er streng må man i alle fall ikke gå over i kjeft:

Amanda: « Men jeg opplever at uansett om man, ja, om man er streng samtidig som man er tydelig så er kjeft det siste man bør ty til. For da, det, det har virkelig negativ effekt da.»

Amanda viser til at om man skal være streng, skal man ikke gå over i kjeft. Dette mener hun kan ha en negativ effekt på relasjonen hun har til eleven. Samtidig snakker Nora om at man ikke må gå for langt i motsatt retning av det å være streng heller:

Nora: «Også er det jo også det at det er ikke alltid, du kan bli alltid for god kompis heller fordi da tar dem hele hånden, skulle til å si. Man må liksom finne en mellomting mellom å være streng og forståelsesfull da kanskje.»

Så på den ene siden sier Nora at det ikke alltid fungerer å være streng, samtidig som man ikke kan bli for «kompis» med elevene heller. For da er det mulig at elevene utnytter dette og bruker det i deres favør. Hun mener man må prøve å finne en mellomting mellom streng og forståelsesfull.

Drøfting

I analysen kommer det frem at lærerne ser på tydelige rammer og grenser som viktig i relasjonen med elevene som viser en utfordrende atferd, samtidig som de viser til et aspekt av omsorg. Det de snakker om kan kobles opp mot det å være en autoritativ voksen. Som forklart i teoridelen er en autoritativ voksen noen som har kontroll og er tydelig i sine forventninger, samtidig som de har en varm og støttende relasjon til elevene (Nordahl et al., 2005, s. 218, Nordahl & Hansen, 2012, s. 30). Line viser til at det å ha grenser og reagere på brudd på disse er viktig. Elevene som viser en utfordrende atferd vil kunne protestere, men det at man reagerer vil i følge Line kunne vise elevene at hun bryr seg om de. Ut fra dette kan man snakke om at grenser og konsekvenser av regelen kan være nyttig for elevene som viser en utfordrende atferd. Dette kan kobles opp mot det Elvén (2017, s. 108) snakker om i forhold til at elevene kan få en følelse av at lærerne ikke bryr seg om dem når de ikke gir de støtte og at dette igjen kan skape en utfordrende atferd. Dette kan vise til viktigheten av at læreren er tydelig samtidig som den klarer å gi omsorg og vise elevene at de bryr seg. Med tanke på det Kinge (2020, s. 65) skriver om at elever som viser en utfordrende atferd kan ha en vanskelig skolehverdag med seg selv som sine verste kritikere og en følelse av å være annerledes og «feil» vil man kunne tenke seg at denne omsorgen fra lærer vil være viktig. Det kan også sees opp mot Sabol og Pianta (2012, s. 225) sitt funn om at en nær og støttende lærer-elevrelasjon vil ikke bare ha den akademiske funksjonen, men også en sosioemosjonell funksjon blant barn som viser en utfordrende atferd. Å vite at noen på skolen bryr seg om deg nok til å ha forventninger og omsorg for deg kan i denne sammenheng tenkes å kunne gjøre skoledagen for elevene bedre.

Som beskrevet i teoridelen er det en forskjell på forventninger og regler ved at forventninger går mer på det emosjonelle, mens regler går mer på konsekvenser (Ogden, 2015, s. 140). Ut fra analysen kan det tolkes som at lærerne bruker forventninger om det som er deres forventninger, og grenser for det som er regler. I likhet med at lærerne snakker om at forventningene og reglene må være tydelige, snakker Ogden (2015, s. 140) om at de må være kjent for elevene samtidig som de skal være mulig å oppnå. Ved å ha fokus på dette vil man, som Nora forklarer skape en trygghet for elevene. Regler i skolen skal nettopp være der for å skape en trygghet og forutsigbarhet og skape en regelkonsistens for ønsket atferd og være med på læring av sosiale ferdigheter og bygging av positive relasjoner (Tveit et al., 2012, s. 30). Både lærerne og Tveit med flere (2012, s. 30) snakker om hvor viktig tryggheten er for elever som blant annet har en uønsket atferd. Disse elevene kan oppleve vanskelige situasjoner og følelsen av å ikke mestre forventningene som er satt til dem (Kinge, 2018, s. 65;

Ogden, 2015, s. 35). Men som Amanda beskriver, er det ikke alltid like enkelt å balansere den tydelige og trygge læreren. Hennes utsagn kan tolkes som at den autoritative lærerstilen kan være krevende, og at man må passe på å ikke gå i retning av verken den autoritære eller ettergivende læreren (Nordahl, 2005, s. 218). Det kan dermed vise til at å gi elevene en tydelig og trygg ramme er viktig, samtidig som at det ikke er en lett jobb. Man skal gi elevene forventninger og regler som de skal klare å forholde seg til, reagere på brudd, samtidig som man skal være den trygge voksne de kan komme til.

Lærerne snakket om at man ikke må være for streng, og i alle fall ikke kjeft på elevene. Det kan derfor se ut til at lærerne skiller mellom det å være tydelig, og det å være streng. For det er nødvendig som lærer å sette grenser og arbeide med å endre elevenes atferd (Nordahl et al, 2005, s. 16). Men det kan oversettes til at man skal være tydelig på grensene og forventningene man har til elevene, uten at man er for streng eller tyr til kjeft. For som Ogden (2015, s. 150) beskriver det, vil både den positive og negative oppmerksomheten fra læreren påvirke elevene, og elevene som viser en utfordrende atferd kan oppleve negativ oppmerksomhet fra lærerne og irrettesettelser mer enn andre (Befring & Uthus, 2019, s. 505). Ut fra analysen av lærernes intervjuer kan det tyde på at lærerne har fokus på å vise elevene trygghet og omsorg og at de derfor har fokuset på å ikke være streng, og at dette heller kan gjøre ting verre. Alle lærerne forteller om konfliktfylte situasjoner hvor det kan bli hardt mot hardt, og at dette ikke er positivt for lærer-elev-relasjonen. Line forklarer også at man skal passe på at man ikke går og «hakker på småting» elevene gjør, og at noen ting burde man se bort i fra. Måten lærerne snakker på kan tyde på at de har fokus på at elevene skal få positive tilbakemeldinger og ros, slik at de blir løftet frem. For det er disse elevene som kanskje trenger ros mest (Tveit et al., 2012, s. 20). Det vil være umulig i en skolehverdag at elevene ikke blir snakket til av de voksne, og noen elever ser på det som bedre enn ingen atferd (Platz, 2010, s. 44). For å skape en god relasjon tolker jeg lærernes utsagn til at man skal ha tydelige grenser og forventninger og vise at man skal følge disse, men samtidig ha fokus på det positive og støtte elevene. Ved å ha en god relasjon til elevene vil læreren i tillegg kunne se styrkene til eleven og dermed gi oppriktig og genuin ros til elevene.

5 Avsluttende drøfting og videre forskning

5.1 Avsluttende drøfting av funn

I denne studien har fokuset vært å se på hva lærere legger vekt på i en god relasjon med elever som viser en utfordrende atferd. Fokuset i intervjuene og analysen har vært på mellomtrinnet, og derfor sikter funnene mot elever som viser en utfordrende atferd på mellomtrinnet. I forrige kapittel presenterte jeg de ulike kategoriene hver for seg. Nå skal jeg presentere en avsluttende drøfting hvor jeg drøfter hovedkategorien, *se hele eleven*, opp mot de ulike underkategoriene.

I analysen kom det frem hvor viktig det var å «se hele eleven». Om man ser Line sin forklaring opp mot Eriksen og Lyng (2018, s. 43), handler dette om flere ting. Det handler om å være menneskelig, respektfull, varm og tydelig i møte med elevene. Man skal være interessert i hva som skjer i livene til elevene, og se både deres utfordringer og når de har det bra. Man skal være oppmerksom på og bry seg om elevenes behov, relasjoner og følelser.

Med tanke på det å vise interesse for elevene og hva som skjer i livene deres kommer samtale frem som en viktig faktor i og for å skape den gode relasjonen mellom lærer og elever som viser en utfordrende atferd. Ved å ta i bruk både turdager og «på farten» samtaler får lærerne mulighet til å bli kjent med eleven, hva deres interesser er og hvem de er som person. Som vist til i drøftingen i forrige kapittel kan dette gjøre at eleven får utfoldet seg på en positiv måte og samtidig få mulighet til å bli trygg på og godta sin lærer. Ved at læreren får denne kunnskapen og relasjonen til eleven vil det kunne skape et grunnlag for å tilpasse og støtte elevene i deres mestring, se hvilken grenser man kan sette og ros man kan gi. Viktigheten av støtte og tilpasning viser til at det er viktig at læreren bryr seg om elevene (Elvén, 2017, s. 108). Elevene i Børnerådet og Dansk Center for Undervisningsmiljø (2009, s. 7) sin undersøkelse var tydelig på at de lærte mer av lærere som de har en positiv relasjon til. Det viser til hvor viktig relasjonen til læreren er og den graden av støtte og omsorg elevene får. Og den støtten læreren gir og det å se barnet og ha en god relasjon vil hjelpe elevene med å ikke ha behov for å vise en utfordrende atferd. Men om de merker at lærerne ikke bryr seg, er det lett for at de blir urolige, ikke gjør som de blir bedt om eller ikke svarer når de blir bedt om det (Elvén, 2017, s. 108). Det å kunne sette grenser og vise omsorg kan oversettes til at man kan være en autoritativ lærer for elevene med både tydelige grenser og omsorg. I drøftingen kom også forskjellen på det å være tydelig og det å være streng frem, hvor det første vil være det mest hensiktsmessige overfor elevene som viser en utfordrende atferd. Med denne kunnskapen vil lærerne vite mer om hvilke grenser og regler elevene har forutsetning til å forholde seg til og kjenne eleven nok til å gi troverdig ros. For som Platz (2010, s. 45) sier, er relasjonen viktig for at barnet skal ta til seg rosen. Elevene skal føle at rosen er fortjent. Og med en god relasjon til elevene, kan læreren se eleven og deres styrker og eventuelle positive utvikling.

Med tanke på det å *se hele eleven* blir det også vist til det å være oppmerksom og bry seg om elevenes behov, relasjoner og følelser. Ved å skape den relasjonen som er vist til ovenfor og vise omsorg gjennom å støtte dem og være der for dem, kommer også lærerne inn på det Kinge (2016, s. 46) beskriver som dialoger med elevene som viser en utfordrende atferd. Man får muligheten til å skape en trygghet slik at elevene vil åpne seg. Ved å ha mer strukturerte dialoger med elevene kan det tyde på at lærerne får en mulighet til å snakke med elevene og ta i bruk deres evne til å mentalisere. I tillegg, som Line viser til, kan de ta i bruk det Kinge (2016, s. 156) beskriver som empatisk og anerkjennende samvær og på den måten respektere elevene sine grenser samtidig som de viser at de ser dem og er der for dem om de har lyst til å åpne opp og snakke om sine utfordringer. Som lærer får man på denne måten en mulighet til å snakke med elevene og prøve å forstå følelsene til elevene. Dette vil være særlig viktig for elevene som viser det Fallmyr (2017, s. 94) viser til som primære usunne følelser og sekundærfølelser. Dette er på grunn av at lærer og elev i denne samtalen kan hjelpe hverandre med å forstå og bearbeide de følelsene som gjemmes bak atferden til elevene som viser en utfordrende atferd.

I analysen og drøftingen kommer det frem at de ulike måtene å se elevene på handler om å nettopp kunne se forbi atferden til elevene som viser en utfordrende atferd. I sammenheng med det å *se hele eleven* ser jeg dette som mitt hovedfunn med tanke på læreres vektlegging av en god relasjon til elevene som viser en utfordrende atferd. Det handler rett og slett om å bli kjent med elevene og se den personen som er bak den utfordrende atferden. Gjennom å ha en god relasjon blir lærerne kjent med eleven bak atferden og de får mulighet til å se elevene i deres utfordringer, men også i de situasjonene hvor de har det bra og mestrer skolehverdagen. For som både Nora, Drugli (2012, s. 16) sier, så ønsker alle elevene å ha det bra. Og i følge flere studier vil en negativ lærer-elev-relasjon være med på vedvare eller forverre den utfordrende atferden (Hamre & Pianta, 2001, s. 634; Sabol & Pianta, 2012, s. 225). Noe som kan tenkes å ikke ha en positiv effekt på elevens skolehverdag. Det blir også viktig å ha fokus på at elevene som viser en utfordrende atferd er mer lik en ulik andre barn, og at den utfordrende atferd er definert av skolens kultur og forventninger til elevene. Dette kan vises gjennom lærernes fokus på at de i relasjonen til elevene som viser en utfordrende atferd skal være interessert i hvem elevene er også utenfor skolen. For som vist i teoridelen, er det læreren sitt ansvar å skape en relasjon til eleven og gjøre den så god som mulig (Drugli, 2012, s. 16; Utdanningsdirektoratet, 2016). Samtidig som man må huske at elevene er aktive bidragsyttere som er med på å utforme relasjonen til sin lærer (Drugli, 2012, s. 16).

Funnene jeg har kommet frem til i min analyse og drøfting viser til læreres vektlegging i en god relasjon til elever som viser en utfordrende atferd. Som lærer vil dette bare være en liten del av lærerrollen. I tillegg til å jobbe for å ha gode relasjoner til elevene har de også andre oppgaver. Etter å ha gjennomført denne studien har jeg derfor tenkt at dette relasjonsarbeidet er viktig for lærerne å jobbe med, samtidig som det er viktig å anerkjenne at dette er en krevende jobb. Det er mange ulike aspekter ved det å se eleven, noe som kommer frem i min drøfting, og i en skolehverdag er ikke alltid dette like enkelt.

5.2 Kritisk drøfting og begrensninger i studien

Jeg har skrevet en 30 poengers masteroppgave, noe som gjør at det er begrensninger på hvor omfattende oppgaven kan være. Et eksempel er antall informanter jeg hadde tid og ressurser til å intervju. Dette gjør, som forklart i metoddelen, at det blir vanskelig å generalisere funnene mine til at de skal ha sammenheng med alle relasjoner mellom lærer og elever som viser en utfordrende atferd. I tillegg har jeg bare fått lærerens syn på relasjonen, og ikke elevene som faktisk har den utfordrende atferden. Når det kommer til funnene mine har jeg også merket at jeg ikke er en erfaren forsker, og at det er noen forbedringer jeg kunne gjort. Det jeg kjenner mest på at jeg hadde villet gå tilbake og endret på er at jeg kunne gått mer i dybden i intervjuene mine. Jeg fikk mange gode svar fra lærerne, og ut fra disse burde jeg spurt flere oppfølgings spørsmål for å utdype det de tenkte ut fra deres erfaringer.

5.3 Videre forskning

Denne oppgaven viser til flere ulike måter man som lærer kan skape og ha en god relasjon til elevene som viser en utfordrende atferd. Noe som kunne vært interessant i videre forskning er å gå dypere inn i noen av kategoriene. Man kunne eksempelvis bare sett på samtalsrolle i relasjonen til elever som viser en utfordrende atferd, eller hvordan relasjonen mellom lærer og elev kan hjelpe elevene som har en lav mestringsforventning og utfordrende atferd. Da kunne man fått muligheten til å gå videre fra at det er viktig, til å se dypere på hvordan man kan få til dette i skolehverdagen. I denne studien får vi også bare se lærernes perspektiv på relasjonen mellom lærer og elever som viser en utfordrende atferd. Det ville derfor vært interessant å forske på hva elevene mener er viktig i deres relasjon til læreren. Her kunne det vært relevant å høre fra både lærere og elever i samme studie. Da kunne man sett på likheter og ulikheter i deres oppfatning av en god relasjon. Som det kommer frem i studien er elevene som viser en utfordrende atferd, elever som er sårbare i skolehverdagen. Derfor tenker jeg at det er viktig å få høre deres stemme for å gjøre deres skolehverdag best mulig for dem.

Referanseliste

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), s. 191-215. doi:10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. Freeman
- Befring, E. & Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge - utfordringer og muligheter. I E. Befring, K.-A.B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6.utg., s. 500-522). Cappelen Damm Akademisk
- Bergin, C. & Bergin, D. (2009) Attachment in the Classroom. *Educ Psychol Rev*, 21:141–170
<https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2017). *Se eleven innenfra: relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal akademisk
- Børnerådet og Dansk Center for Undervisningsmiljø. (2009). relationer mellem lærere og elever – en undersøgelse i 7. klasse. Børnerådet
<https://www.boerneraadet.dk/media/30420/Relationer-mellem-laerere-og-elever.pdf>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. (2.utg.). Universitetsforlaget
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm Akademisk
- Elvén, B. H. (2017). *Atferdsproblemer i skolen*. Fagbokforlaget
- Eriksen, I. M. & Lyng, S. T. (2018). *Elevenes psykososiale miljø: gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Fagbokforlaget
- Fallmyr, Ø. (2017). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen: en emosjonsfokuseret tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Glaser, B. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategier for Qualitative Research*. Aldine de Gruyter
- Hamre, B. K & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes Through Eight Grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Haugan, J. A. (2017). Mentalisering, sosioemosjonell læring og psykisk helse. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv* (s. 204-226). Gyldendal

- Kinge, E. (2016). *Barnesamtaler: det anerkjennende samværet og samtalens betydning for barn med samspillsvansker*. (2.utg.). Gyldendal Akademisk
- Kinge, E. C. (2020). *Utfordrende atferd i skolen*. Universitetsforlaget
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.). Gyldendal Akademisk
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Linder, A., Nordahl, T., & Hansen, O. (2012). *Å skape gode relasjoner i skolen* (p. 58). Gyldendal akademisk.
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. Jossey-Bass
- Moen, T. (2016). Lærer-elev-relasjonen. I T. Moen (Red.), *Positive lærer-elev-relasjoner: en fortelling fra klasserommet*. (S. 11-18). Gyldendal akademisk
- Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming. (2021, 14. april). Hva er utfordrende atferd og hva er årsakene? <https://naku.no/kunnskapsbanken/tvang-og-makt-utfordrende-atferd-og-arsak>
- NESH (Red.) (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. De nasjonale forskningsetiske komiteer <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: teoretiske og praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget
- Nordahl, T. & Hansen, O. (2012). *Klasseledelse* (p. 61). Gyldendal akademisk.
- O'Connor, E., & McCartney, K. (2007). Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44(2), 340-369
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal Akademisk
- Ogden, T. (2017). Atferdsproblemer og sosial kompetanse blant barn og unge. I A.-L. Rygvold & T. Ogden (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (5.utg., s. 99-131). Gyldendal
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

- Platz, F. (2010). *Relationer og anerkendelse: specialpædagogisk værktøjskasse for lærere og pædagoger*. ViaSystime
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk
- Sabol, T. J & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14:3, 213-231.
<https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Schibbye, A.-L. L. & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet: om å skape gode relasjoner med barn*. Universitetsforlaget
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori + praksis*. Universitetsforlaget
- Skaarderud, F. (2014). Do you mind? Mentalisering som nytt intellektuelt rammeverk for læring og endring. I J.C. Jacobsen (Red.). *Lærerens grundfaglighet. Mentalisering som arbeidsredskap* (s. 7-22). Billesøe & Blatzer
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk: samhandling og resultater i skolen*. Fagbokforlaget
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (4.utg.). Fagbokforlaget.
- Theie, S. (2017). Elev-lærer-samtaler som læringsarenaer. I S. Nilsen (Red.). *Inkludering og mangfold: sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 115-134). Universitetsforlaget
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4.utg.). Gyldendal.
- Tveit, A., Hansen, O., & Nordahl, T. (2012). *Anerkjennelse, ros og regler i klasserommet* (p. 46). Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 24.juni). Lærer-elev-relasjonen.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>
- Uthus, M. (2017). Et helsefremmende inkluderingsbegrep. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv* (s. 157-185). Gyldendal

Vedlegg 1: Intervjuguide

Problemstilling: *Hva legger lærere vekt på når de skal etablere og opprettholder en god lærer-elev-relasjon med elever som viser en utfordrende atferd?*

Før intervju

- Presentere meg selv og hensikten med studien
- Anonymitet, konfidensialitet, informert samtykke, retten til å trekke seg
- Minne om taushetsplikten deres med tanke på elevene.
- Presentere tekniske hjelpemidler
- Informere om at man kan ta seg god tid til å tenke
- Det er ikke noe rett eller galt svar. Jeg er ute etter informantenes sine erfaring, både positive og negative. Jeg er ute etter kunnskap om mulighetene og utfordringene jeg kan møte i skolehverdagen som lærer.

Bakgrunnsinformasjon

Hvilken utdanning har du og hvor lenge har du jobbet i skolen?

Hvor lenge har du jobbet på mellomtrinnet?

Hvilket trinn jobber du på nå?

Utfordrende atferd - begrepsforklaring

Min problemstilling er " *Hva legger lærere vekt på når de skal etablere og opprettholder en god lærer-elev-relasjon med elever som viser en utfordrende atferd*",

- Hva legger du i begrepet utfordrende atferd og hva mener du er utfordrende atferd i skolen?
- Fortelle om definisjonen jeg bruker i denne studien. (*Om de bruker andre begreper, men ut fra definisjonen går det fint*)
 - o Bruker du/dere på skolen dette begrepet for denne typen atferd?

Har du mye erfaring med elever som viser denne typen for utfordrende atferd?

- Ut fra egne erfaringer, hvordan vil du beskrive en elev som viser en utfordrende atferd?
 - o Hva er deres styrker og svakheter?
- Hva har du erfart kan utløse den utagerende atferden?
- Hva opplever du som det mest utfordrende ved å være lærer til elever som viser en utfordrende atferd?
- Hva opplever du som mest positive/meningsfulle ved å være lærer til elever som viser en utfordrende atferd?

Lærer-elev relasjonen

Hva tenker du kjennetegner en god lærer-elev-relasjon?

Kan du beskrive hvordan du som lærer jobber for å skape en god relasjon til dine elever?

- Er det annerledes med elevene som viser en utfordrende atferd?

Hvordan arbeider du for å opprettholde en god relasjon til elevene?

- Er det noe du har erfart har fungert spesielt godt for elever som viser en utfordrende atferd?

- Er det noe du har erfart ikke fungerer i møte med elever som viser en utfordrende atferd?

Er det noen sammenhenger du har erfart er mer utfordrende en andre når du skal bygge eller opprettholde relasjoner med elever som viser en utfordrende atferd?

Husker du noen situasjoner hvor elever som viser en utfordrende atferd har utfordret deg?

- Hva gjør du i situasjoner der det koker som verst for å opprettholde en god relasjon?
- Har det skjedd at det har blitt et brudd i relasjonen? På hvilken måte?
 - o Har du klart å reparere denne relasjonen? Hvordan?

Hvilke egenskaper tenker du det er viktig at du har i møte med elevene?

- Er det egenskaper som er spesielt viktig i møte med elever som utviser en utfordrende atferd?
- Hvordan tror du elevene som utviser en utfordrende atferd opplever deg?
 - o Hvordan tror du de opplever seg selv?

Hva mener du er den idelle måten å skape en god relasjon til elever som viser en utfordrende atferd.

- Er dette realistisk i dagens skole?

Elevens trivsel

Hva har du erfart er viktig for at elever skal trives i skolen?

- Er det noe som spesifikt gjelder elever med en utfordrende atferd?
- Er det noe du har erfart som fungerer for å legge til rette for elever som viser en utfordrende atferd?

Skole- og klassemiljø

Opplever du at du har fått støtte fra ledelse eller kollegaer når du har utfordringer i relasjonsarbeid med elever?

- Har skolen en plan for hvordan man skal håndtere (utfordringer i) lærer-elev relasjoner?

Det er vanskelig å snakke om relasjoner uten å nevne klassemiljøet.

Hva har du erfart er viktig for å skape et godt klassemiljø?

- Hvordan erfarer du at klassemiljøet påvirker relasjonsarbeidet ditt med elever som viser en utfordrende atferd?
- Er det noen grep du har gjort som klasseleder som har hjulpet elever som viser en utfordrende atferd?

Oppsummering

- Oppsummere det vi har snakket om.
- Er det noe du vil tilføye?

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet "Læreres relasjon til elever som viser en utfordrende atferd"?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på læreres erfaring med å etablere og opprettholde en god relasjon til elever som viser en utfordrende atferd. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mitt navn er Monika Stokke, og jeg studerer grunnskolelærerutdanning 1.-7. ved NTNU. Jeg er nå i gang med masteroppgaven min med temaet "Læreres relasjon til elever som viser en utfordrende atferd". Dette skal jeg gjøre gjennom problemstillingen; *Hva legger lærere vekt på når de skal etablere og opprettholde en god lærer-elev-relasjon med elever som viser en utfordrende atferd?* Utfordrende atferd er i denne sammenhengen definert som de elevene som på grunn av bråk og uro ofte får negative kommentarer, oppfattes som vanskelige, og som kan ha det både vanskelig med seg selv og skolesituasjonen. Dette er elever som ikke alltid mestrer det å måtte forholde seg til krav til tilpasning, konsentrasjon, læring og sosial utfoldelse. Formålet med dette prosjektet er å oppnå en større forståelse og kunnskap om hvordan lærere kan legge til rette for og opprettholde en god relasjon som er givende både for lærer og elev. Fokuset i denne masteroppgaven er på elevens trivsel og ikke på læreres kontroll over undervisning- og klasseromssituasjon. For å undersøke dette temaet velger jeg å ha individuelle semi-strukturerte intervjuer med lærere som jobber på mellomtrinnet. Med semi-strukturerte intervjuer mener jeg at jeg har laget noen spørsmål på forhånd, samtidig som temaer og spørsmål blir til underveis.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har blitt spurt om å delta i mitt forskningsprosjekt på grunn av at du jobber/har jobbet på mellomtrinnet og har erfaring med den typen for utfordrende atferd som dette prosjektet handler om. Jeg har valgt å intervjuer lærere fra skoler jeg har kjennskap til. Disse lærerne skal ha erfaring fra mellomtrinnet og ha erfaringer og tanker rundt temaet utfordrende atferd og lærer-elev relasjon.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir intervjuet én gang. Det vil ta deg ca. 1 time. Intervjuet inneholder spørsmål som handler om dine tanker og erfaringer om temaet. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet, som senere vil bli transkribert.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli

slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Hvem har tilgang opplysningene:

- Monika Stokke (student) og Sidsel Holiman (veileder)

Tiltak for å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene

- Navn og kontaktopplysninger vil erstattes og lagres på navneliste adskilt fra øvrige data.
- Lagre datamaterialet innelåst/kryptert.

I masteren vil opplysninger om utdanning, år arbeidet i skolen og eventuelt trinn bli publisert. Resten av datamaterialet vil bli anonymisert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 25.mai.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

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

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

- Monika Stokke, moniksto@stud.ntnu.no eller Sidsel Holiman, sidsel.holiman@ntnu.no ved NTNU.
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen – epost: thomas.helgesen@ntnu.no telefon: 93079038

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *"Læreres relasjon til elever som viser en utfordrende atferd"*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

23.05.2022, 10:41

[Meldeskjema](#) / ["Læreres relasjon til elever som viser en utfordrende atferd"](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

940353

Prosjekttittel

"Læreres relasjon til elever som viser en utfordrende atferd"

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektperiode

03.01.2022 - 25.05.2022

[Meldeskjema](#) 

Dato

06.01.2022

Type

Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 06.01.2022, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til ca. 25.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere enkeltelever.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/61c1bda8-d110-4768-808e-9d8ae7a014a5>

Side 1 av 2

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

