

Jaana Kristiina Eriksen

Læreres refleksjoner over læringshemmende atferd i klassen

Masteroppgave i pedagogisk psykologisk rådgivning

Veileder: Arne Tveit

Mai 2023



Jaana Kristiina Eriksen

Læreres refleksjoner over læringshemmende atferd i klassen

Masteroppgave i pedagogisk psykologisk rådgivning
Veileder: Arne Tveit
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne kvalitative studien omhandler hvordan lærere innenfor skolens ordinære opplæringstilbud ivaretar elever som viser læringshemmende atferd og arbeider med et godt klassemiljø. Læringshemmende atferd er i denne oppgaven begrenset til høyfrekvent læringshemmende atferd. Formålet var å få mer innsikt i hvordan lærere forstår, tilrettelegger og møter elever som viser læringshemmende atferd. Jeg hadde et ønske om å belyse deres erfaringer, tanker og refleksjoner i dette arbeidet.

Problemstillingen min var:

«Hvilken forståelse har lærere av å skape et godt læringsmiljø som inkluderer elever som viser læringshemmende atferd»

For å besvare problemstillingen har jeg benyttet semi-strukturert intervju av fire kontaktlærere i grunnskolen. Resultatene av studien fremkommer i tre forskjellige kategorier, som er 1. *læreres forståelse av læringshemmende atferd*, 2. *læreres arbeid med å forebygge og håndtere læringshemmende atferd*. Denne kategorien har to underkategorier: klasseledelse og autoritative voksne og lærer-elev relasjoner. 3. *Hva lærere opplever som støttende*.

Studien viste at lærere i min studie har noe ulik forståelse av læringshemmende atferd, og opplever denne type atferd daglig og ukentlig i sin arbeidshverdag i skolen. Lærere i studien forstår læringshemmende atferd som noe som er tilknyttet eleven (individfokus), men også mer i retning av en kontekstuell forståelse av læringshemmende atferd. Noe av det viktigste lærere i denne studien fremhever som viktig i møte med elever som viser læringshemmende er å være en proaktiv og tydelig klasseleder. Klasseledelse og læreres forståelse og erfaringer med dette fremheves. Å være tydelig leder som er varm, støttende og forutsigbar er noe som lærere anser som viktig. Relasjonsarbeid er det grunnleggende som lærere i denne studien vektlegger i sitt arbeid. Lærere gir uttrykk for at de opplever foreldresamarbeid, teamarbeid og støtte fra skolen ledelse og PP-tjenesten som støttende i sin rolle som kontaktlærer i møte med læringshemmende atferd.

Abstract

This qualitative study deals with how teachers within the school's ordinary education programmes safeguard students who display learning disabling behaviour and work with a good classroom environment. In this thesis, learning disabling behaviour is limited to high-frequency learning-impairing behaviour. The purpose was to gain more insight into how teachers understand, facilitate and meet students who display learning disabling behaviour. I wanted to shed light on their experiences, thoughts and reflections in this work. My research question was:

"What understanding do teachers have of creating a good learning environment that includes students who display learning disabling behaviour?"

To answer the question, I have used semi-structured interviews with four contact teachers in primary school. The results of the study come in three different categories, which are 1. *teachers' understanding of learning disabling behaviour*, 2. *teachers' work on preventing and dealing with learning disabling behaviour*. This category has two subcategories: classroom management and authoritative adult and teacher-student relationships. 3. *What teachers find supportive*.

The study showed that teachers in my study have somewhat different understandings of learning disabling behaviour, and experience this type of behaviour daily and weekly in their everyday work in school. Teachers in the study understand learning disabling behaviour as something that is linked to the pupil (individual focus), but also more in the direction of a contextual understanding of learning disabling behaviour. One of the most important things teachers in this study emphasise as important in their encounters with students who show learning disabling behaviour is to be a proactive and clear class leader. Classroom management and teachers' understanding and experiences with this are highlighted. Being a clear leader who is warm, supportive, and predictable is something that teachers consider important. Relational work is the fundamental thing that teachers in this study emphasize in their work. Teachers express that they experience parental cooperation, teamwork and support from school management and the educational- psychological counselling service as supportive in their role as contact teachers in encounters with learning disability behaviour.

Forord

Det har vært en lærerik, men også en krevende prosess å skrive masteroppgave, men nå nærmer det seg slutten. Fulltidsjobb og familieliv har gitt meg noen utfordringer på veien, men engasjementet mitt for temaet har motivert meg videre. Jeg startet med masteroppgaven i 2021, og gjennomførte intervjuene før jul høsten 2021.

Forskningsprosessen har opplevdes som meningsfull og motiverende, og jeg er glad for å ha denne erfaringen med meg. Jeg har skrevet en masteroppgave i Finland i 2003 i sosialt arbeid, og gjøre dette i Norge etter å ha bodd her i 20 år har gitt meg en enorm mestringsopplevelse.

Jeg vil takke stort min veileder, Arne Tveit, for konstruktive og ærlige tilbakemeldinger i prosessen. Jeg er takknemlig for tiden din, og faglig inspirasjon du har gitt meg. Det har vært trygt å ha deg som veileder.

En spesiell takk rettes til mine fire informanter. Takk for at dere delte deres refleksjoner og erfaringer med meg. Det har vært lærerikt og betydningsfullt.

Til slutt rettes stor takknemlighet og takk til min mann Stig Arve, sønnen min Jovvna, søsteren min Birgit som har korrekturlest, og resten av familien rundt meg. Uten dere hadde jeg ikke klart dette. Dere er gull!

Olu giitu! Tusen takk!

Tana, mai 2023

Jaana Kristiina Eriksen

Innhold	
Sammendrag	
Abstract	
Forord	
1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema og aktualitet	1
1.2 Masteroppgavens oppbygging	2
2.0 Teori	3
2.1 Læringshemmende atferd	3
2.2 Systemteoretisk forståelse	4
2.3 Klasseledelse	5
2.3 Relasjonskompetanse	8
3.0 Metode	12
3.1 Kvalitativ forskning	12
3.2 Rekruttering og utvalg av informanter	13
3.3 Gjennomføring av intervju	14
3.4 Transkribering	15
3.5 Analyse av data	15
3.6 Forskerrollen og forforståelsen	17
3.7 Validitet, reliabilitet og generalisering	18
3.8 Etske refleksjoner	19
4.0 Funn, tolkning og drøfting	20
4.1 Læreres forståelse av læringshemmende atferd	20
4.2 Læreres arbeid med å forebygge og håndtere læringshemmende atferd	23
4.2.1 Klasseledelse og autorative voksne	23
4.2.2 Lærer-elev relasjoner	27
4.3 Hva lærere opplever som støttende	29
5.0 Oppsummering og refleksjoner	33
Litteraturliste	35
Vedlegg 1 Godkjenning NSD	38
Vedlegg 2 samtykkeerklæring	40
Vedlegg 3 Intervjuguide	43

1 Innledning

I dette kapitlet framkommer bakgrunn for valg av tema og oppgavens problemstilling. Deretter presenteres formålet og aktualitet. Til slutt beskrives oppgavens oppbygging og struktur.

1.1 Bakgrunn for valg av tema og aktualitet

Jeg har som målsetting at denne masteroppgaven skal handle om et tema som er både samfunnsrelevant og viktig. Min oppfatning er og sentrale dokumenter understreker viktigheten av at norsk fellesskole skal være av så god kvalitet at skolen klarer å ivareta alle elever ut fra deres forutsetninger. Undervisningen skal tilpasses elevens behov, noe som ikke alltid er så enkelt. Det er store variasjoner på kvaliteten mellom skolene, men også mellom klassene. Samtidig viser Meld. St. 6 (Kunnskapsdepartementet, 2020) at skolene i samarbeid med sine støttesystemet lokalt, regionalt og nasjonalt i større grad må kunne håndtere mangfoldet og gi et inkluderende tilbud av god kvalitet, ikke bare til elever som har behov for særskilt tilrettelegging, men til alle. Kunnskapsminister Tonje Brenna har nylig lagt frem forslag til ny opplæringslov for behandling i Stortinget. (Utdanningsdirektoratet, 2023). I forslaget blir blant annet elevens rett til å bli hørt lovfestet i Opplæringsloven. Den ordinære opplæringen skal kunne inkludere flere elever, men det vil samtidig fortsatt være lovfestet rett til individuelt tilrettelagt undervisning for noen elever (spesialundervisning i nåværende lov). Hvordan lærere tilrettelegger for alle elever, samt for særskilt sårbare elever, er fortsatt et meget aktuelt tema.

Relasjon mellom lærer og elev og lærerens handlingskompetanse har stor betydning for alle elever og for læringsmiljøet i klassen og på skolen. Elever som viser læringshemmende atferd trenger varme og tydelige voksne, som ser hver enkelt elev ut fra sine styrker og utfordringer. I oppgaven min ønsker jeg å se på læringshemmende elevatferd, som er mer vanlig enn mer alvorlig problematferd og atferdsvansker. Læringshemmende atferd i klasserommet dreier seg i denne oppgaven om mindre alvorlig atferd slik som uro, forstyrrelser, manglende konsentrasjon og lav motivasjon. (Sørli & Nordahl, 1998).

Masteroppgaven min er en undersøkelse av fire lærere og deres forståelse av å skape et godt læringsmiljø som inkluderer elever som viser læringshemmende atferd i klasserommet. Jeg er interessert i å se på hva læreren vektlegger når relasjoner i klassen skapes og læringsmiljøet formes. Hva er det lærerne tenker er viktig for å kunne komme fra et læringshemmende til et læringsfremmende klassemiljø? Et godt læringsmiljø inkluderer gode relasjoner, trivsel og motivasjon, noe som igjen gir trygge og motiverte elever, som har gode forutsetninger for læring og utvikling. Lærere har en stor innvirkning på elever og lærerens rolle er noe av det mest betydningsfulle når det gjelder elevers læring. (Hattie, 2013).

Det har stor betydning hvordan skolen og læreren arbeider med klasseledelse i møte med elever som ikke følger klassens normer og viser atferd som forstyrrer både egen og medelevers læring. Skolen kan bli en beskyttende faktor, men det er også risiko for at

sårbare elever får negative relasjoner og redusert læring. Relasjonsarbeid i møte med elever som viser læringshemmende atferd har stor innvirkning på hvordan lærer-elev utvikler seg og jeg er interessert å vite hvordan lærere tenker og reflekterer rundt dette. (Bergkastet, Duesund & Westing, 2019).

Læringshemmende atferd på skolen er stadig et tema som er aktuell og som skolen kontinuerlig må jobbe med både forebyggende som en del av skolens praksis og hvordan læreren møter elevene. I mitt arbeid i pedagogisk-psykologisk tjeneste er det viktig å kjenne til skolens praksis og hvordan den enkelte læreren arbeider med klassemiljøet og elever. Å løfte frem lærerstemmen anser jeg både som relevant og viktig, og spesielt fordi deres refleksjoner kan bidra til økt kunnskap på dette området.

Lærere har en viktig rolle i barn og unges liv, og følger barn og unge i store deler av barndommen deres sammen med foreldre og andre nære. I denne undersøkelsen har jeg hatt mulighet til å fordype meg inn i 4 lærernes forståelse av sin rolle i møte med elevene som viser læringshemmende atferd. En av informantene mine uttalte seg slik: «*læreryrke er ikke for pyser*», noe som jeg synes beskriver godt ansvaret og hverdagen deres.

På bakgrunn av dette har jeg valgt følgende problemstilling:

Hvilken forståelse har lærere av å skape et godt læringsmiljø som inkluderer elever som viser læringshemmende atferd?

Forskningsspørsmål:

1. Hva vektlegger fire kontaktlærere i å arbeide for å skape et godt læringsmiljø? Hva støtter og hva som hindrer utvikling fra et læringshemmende til et læringsfremmende læringsmiljø?
2. Hvilke faktorer framhever lærere i møte med elever som viser læringshemmende atferd?
3. Hva opplever lærere som støttende i dette arbeidet?

1.2 Masteroppgavens oppbygging

Oppgaven er strukturert i 5 kapitler. I første kapittel er det redegjort for studiens tema og aktualitet. I tillegg blir studiens formål og problemstilling også presentert. I kapittel 2 gjøres det rede for det teoretiske grunnlaget som oppgaven bygger på. Her presenteres teori som er valgt knyttet til forståelsen av begrepet læringshemmende atferd slik den forstås i denne masteroppgaven, systemteoretisk tilnærming, klasseledelse og relasjonsperspektivet. I kapittel 3 presenteres den vitenskapsteoretiske og metodiske delen av denne studien. Her vil det gjøres rede for valg av metode og fremgangsmåte og valg jeg som forsker har tatt i forskningsprosessen blir belyst og begrunnet. Videre betraktes forskerrollen, studiens kvalitet og etiske refleksjoner. I fjerde kapittel presenteres empiri, analyse og sentrale funn, samt drøfting i lys av det teoretiske grunnlaget for studien. I det siste kapitlet følger en oppsummering av funn og analyser, samt egne refleksjoner knyttet til hvordan refleksjoner til informantene kan forstås i lys av et læringsmiljø som inkluderer elever som viser læringshemmende atferd.

2.0 Teori

I teoridelen presenteres relevant teori som ligger til grunn for denne oppgaven. I denne studien vil jeg se nærmere på lærerens forståelse av å skape et læringsmiljø som inkluderer elever som viser læringshemmende atferd. For å forstå dette vil læringshemmende atferd ses i lys av systemteoretisk forståelse, klasseledelse og relasjonelt arbeid med elever. I denne oppgaven vil høyfrekvent atferdsproblematikk i klasserommet være i fokus, og ikke alvorlige atferdsproblemer.

2.1 Læringshemmende atferd

Sørli & Nordahl (1998) klassifiserer i en større studie problematferd i 4 kategorier: 1) Undervisnings- og læringshemmende atferd, 2) sosial isolasjon, 3) utagerende atferd og 4) norm- og regelbrytende atferd. Undervisnings- og læringshemmende atferd defineres som ulik atferd som for eksempel at eleven drømmer seg bort eller er mentalt fraværende i timene eller forstyrrer andre elever eller læreren. Problematisk atferd forekommer fra tid til annen blant alle barn, uavhengig av alder, kjønn, kognitive forutsetninger, familiebakgrunn, bosted og skoletilknytning. Mye av det som oppfattes som problematferd er å betrakte som normalatferd, er situasjonsavhengig, forbigående og av lite alvorlig karakter. (Sørli & Nordahl, 1998).

Ogden (2022) viser til begreper som er blitt brukt i skolen om atferdsproblemer som utagering, tilpasningsvansker, atferdsvansker, sosiale- og emosjonelle problemer og psykososiale problemer. I tillegg vises det til begreper som disiplinproblemer, skulk, mobbing, samhandlings- eller samspillproblemer. Dette er ord og begreper som på overlappende, men ikke nødvendigvis på sammenfallende måter beskriver problemer knyttet til hvordan barn og unge fungerer i skole, familie og samfunn. Atferdsproblemer i skolen klassifiseres av Ogden (ibid) som atferdsproblemer som en mer avgrenset undergruppe av utagerende atferd. Ogden definerer problematferd som både internaliserende og eksternaliserende elevatferd.

Sørli (2000) definerer lærings- og utviklingshemmende atferd som uro, bråk og avbrytelser som gjensidig forsterkende atferd blant flere elever, som fører til manglende arbeidsro eller arbeidsinnsats, og dermed til et dårlig læringsmiljø. Lærings- og undervisningshemmende atferd er den vanligste og minst alvorlige formen for problematferd i norsk skole. Omfanget av «mentalt fravær» viser en økende tendens med stigende klassetrinn, mens den mer forstyrrende klasseromsatferden synes å holde seg relativt stabil over klassetrinn. Mentalt fravær og uro i klasserommet forekommer like ofte blant jenter som blant gutter. Sørli skiller mellom høy- og lavfrekvente former for problematferd, mellom mer og mindre alvorlige former for problematferd og mellom barn og unge i en liten eller stor risiko for utvikling av alvorlige atferdsproblemer. Læringshemmende atferd brukes som høyfrekvent problematferd. Problematferd er et relativt begrep som må sees i forhold til den konteksten den opptrer i og i forhold til hva som anses som normalt og akseptert. (Sørli, 2000).

Lærings- og undervisningshemmende atferd kan bidra til et høyt støy- og konfliktnivå, svak faglig framdrift og negative lærer-elevrelasjoner. Dette kan ifølge Ogden (2000) dreie seg om atferd som bråk, uro, mas, avbrytelser og protester som gjør det vanskelig for læreren å undervise og elevene å lære. Dette handler mest om vanlige læreres

problemer med vanlige elever, men utgjør også en del av problembilde for de elevene som viser mer alvorlig atferd. Lærings- og undervisningshemmende atferd er vanlig i de fleste skoler og klasser, og kan som regel korrigeres av lærere med enkle midler. Ogden viser til at isolert sett gir slik atferd liten grunn til bekymring, men mange små problemer kan ha en negativ, gjensidig forsterkende effekt, og negative ringvirkninger kan skape dårlige læringsbetingelser i klassen. Når dette håndteres på en god måte kan slike situasjoner gi gode sosiale og personlige læringsmuligheter for elevene, enten gjennom felles problemløsning eller gjennom konstruktive lærerreaksjoner som veiledning og samtaler under fire øyne. (ibid).

Problematferd i skolen har vært og er fortsatt et aktuelt tema. Lærervurderinger i et 10-års perspektiv viste at den gjennomsnittlige forekomsten av lærerrapportert problematferd blant norske barneskoleelever var tilnærmet det samme på to måletidspunkter over en ti-års periode. Andelen lærere som rapporterte om daglige innslag av problematferd, var imidlertid betydelig lavere i 2008 enn i 1998. Studien viste også at reduksjonen gjaldt både alvorlig og mindre alvorlig problematferd. Mindre alvorlig problematferd i studien handlet om utbrudd, avbrytelser, upassende kommentarer, unådig bråk i timen, brudd på klassens og skolens regler, at elevene forlot plassen, bevisst arbeidsvegving, uhøflige svar til læreren. (Sørli & Ogden, 2014).

2.2 Systemteoretisk forståelse

Frøyland (2017) viser til kontekstens betydning i systemisk forståelse. Hun viser til hvordan Bateson sin teori om at alt vi tenker, føler, opplever og gjør, finner sted i en kontekst. Når man anerkjenner kontekstens betydning for individet, blir det vanskeligere å si at vi er det ene eller det andre. I systemisk forståelse brukes derfor gjerne verbet *vis* i stedet for å være noe. Denne forståelsen gir en mulighet for bevegelse og forandring hvis vi ser på problemet som relasjonelt enn som individuelle egenskaper. (ibid).

Systemteori blir innen forskning brukt som et felles grunnlag for mange ulike samfunns- og naturvitenskapelige disipliner. Felles for disse tilnærmingene er at man ønsker å se på helheten i et dynamisk og interaktivt forhold til delene i stedet for å utelukkende se på individbaserte prosesser. I spesialpedagogiske perspektiver har man også fokus på betydningen av helheten og delene, men her med et fokus på dynamisk, utviklings- og læringsorienterte tilnærminger på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå. Økologisk teori, som man finner spor av i norske læreplaner alle rede på 80- og 90- tallet, inkluderer både det individuelle og kontekstuelle perspektivet og samspillet mellom dem. Man har gått fra et individrettet fokus til i større grad å se på miljøets og samspillet betydning for barn og unges utvikling og læring. (Samuelsen & Bargel, 2018).

Systemteoretisk tilnærming gir mulighet til å vektlegge blant annet den voksnes rolle i relasjonen i forståelsen av elever som viser læringshemmende atferd. I forståelsen av barn som viser utagerende atferd i barnehage og skole, har det vært en lang tradisjon i å lete etter årsaker til problemene enten hos barnet selv eller i barnets hjemmemiljø. I systemteorien er man opptatt av det som skjer her og nå, og hvilke faktorer som bidrar til å opprettholde problemer, og i mindre grad opptatt av å lete tilbake i tid etter mer eller mindre hypotetiske årsaker til problemene. Et annet sentralt prinsipp i systemteorien er å flytte blikket fra individ til system. Å lete etter årsaksforklaringer på

vansker i barnehage og skole hos individet og familieforholdene fører gjerne til for få handlingsalternativer her og nå. Ved å utvide perspektivet fra å omfatte individet til systemet, vil man få øye på handlingsalternativer. (Holland, 2013).

I vestlig kultur er det en del av forståelsen at vi må finne bakenforliggende årsaken til et problem for å kunne løse problemet. Modellen er vanlig innenfor medisinen, og den finnes tydelig også i psykologien når vi leter etter forklaringer i pasientens første leveår eller i bestemte hendelser. Når vi skal forsøke å forstå og beskrive kommunikasjonen mellom mennesker, ser vi at dette blir problematisk med årsak-virkning tenkningen. Forholdet mellom et kart og det terrenget kartet prøver å beskrive blir ofte benyttet som metafor i systemteoretisk forståelse. Kartet betegner vår forståelse, tolkning eller konstruksjon, og terrenget betegner den ytre verden og virkeligheten. (Jensen & Ulleberg, 2015).

Systemteori og kommunikasjonsteori ser på sirkulære sammenhenger i systemer slik i komplekse menneskelige relasjoner. Relasjon er avgjørende for å forstå systemer og relasjoner for eksempel mellom voksne og barn i barnehage og skole. (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2010). Også Sabol & Pianta (2012) viser til systemteoretisk tilnærming i deres arbeid for å forstå barns utvikling i møte med foreldre og andre betydningsfulle voksne i deres liv slik som en lærer kan være. Barn påvirkes av deres tidlige relasjonelle erfaringer med voksne, som kan også påvirke deres relasjon til lærer. En sensitiv lærer vil kunne påvirke og endre barns relasjonelle modeller.

Overland (2007) påpeker at elever som viser uønsket atferd i skolen ikke kan møtes med enkle metoder eller strategier. Som regel kreves det en rekke ulike pedagogiske virkemidler og tiltak i skolen for å møte uønsket atferd på en adekvat måte. En klasse kan betraktes som et sosialøkologisk delsystem, og dette ser ut til å være en hensiktsmessig tilnærming for både analysering og håndtering av problematferd. Et system kan defineres som et sett med komponenter, der relasjoner mellom komponenter er forskjellige fra relasjoner til komponenter utenfor systemet. Det foregår hele tiden gjensidige, sirkulære tilbakemeldinger mellom medlemmene av systemet, slik for eksempel i en skole. (Frøyland, 2017). Overland (Ibid) viser til klasserom som en dynamisk sosial arena, der sosialøkologisk tilnærming til problematferd gir en mer hensiktsmessig tilnæringsmåte enn tenkemåter som har et ensidig individfokus med vekt på svakheter og mangler.

Kontekstens betydning i systemteoretisk forståelse gjør at individet ikke er det ene eller andre, men heller viser den ene eller andre følelsen, atferden eller annet i den sammenhengen eller konteksten vi befinner oss i. (Frøyland, 2017). Også Øen (2021) påpeker at oppfatningen av utfordrende atferd i skolen avhenger av blant annet lærerens kunnskap og hvilke krav og forventninger som stilles til eleven. Det som en lærer eller en skole opplever som utfordrende atferd, vil ikke nødvendigvis bli vurdert på samme måte av en annen lærer og en annen skole.

2.4 Klasseledelse

John Hattie (2009) har gjort en kvantitativ analyse med til sammen ca. 83 millioner elever i en sammenfatning av 800 metaanalyser basert på 52 000 studier fra USA, Storbritannia og Australia. Hattie har det største dokumenterte materialet vi i dag vet om innen skoleutvikling og læringsstrategier, samlet over en periode på ca. 15 år. Hattie har

rangert 138 faktorer som påvirker elevenes læring. Denne forskningen konkluderer at det er læreren og lærerens interaksjon med elevene som har betydning for elevens læring. Blant de elleve variablene med størst effekt viser en rekke forhold som er tilknyttet læreren.

- 1) Piagets stadieprinsipper i undervisningen forstått som at læreren må vite hvordan elevene tenker, samt velge oppgaver som utfordrer hver enkelt elev på deres nivå.
- 2) Formativ evaluering med tilbakemelding og feedback der læreren er åpen for hva elevene kan, hva de sliter med, hvor de misforstår og gi elevene tilbakemelding på dette.
- 3) Lærerens ledelse og klarhet i undervisning har en sterk effekt på elevenes læring. Dette gjelder i alle fag, noe som også innebærer den effekten en positiv og støttende relasjon mellom elev og lærer har for elevens læring.
- 4) Klart definerte standarder for god undervisning og lærerens håndtering av elevens atferd i undervisningen er områder som har stor effekt på læring.

Denne forskningen viser at læreren har den mest kraftfulle innflytelse på elevenes læring. (Hattie, 2013).

Helmke (2018) skiller mellom fire ulike perspektiver til klasseledelse. Å være *klasselærer*, som man ofte møter i skolens praksis. Å lede en klasse innebærer følgende oppgaver og ansvar: kontaktperson som lærerkollegaer henvender seg til med spørsmål eller problemer, kontakt med foreldre, og ansvar for møter, organisering av utflukter, sosiale livet i klassen. *Klasseledelse som innebærer vellykket undervisning og ledelse*. Helmke viser til bruk av klasseledelsesbegrep som kvalitetsområdet med følgende stikkord; utforming av praksis (bevisst tilgang til ledelse, bearbeide problemer og konflikter, respektere andre, reflektere over ledelsespraksis), avklaring av forpliktelser og sikre støtte, oppleve felles suksess., læringsvennlig miljø, tilfredse deltakere. *Klasseledelse som en reaksjon på forstyrrelser*. Klasseledelse som en reaksjon til disiplinære problemer i form advarsler, straff og sanksjoner. Helmke påpeker at å redusere klasseledelsesbegrep til å omhandle disiplin er langt ifra aktuell internasjonale status for diskusjon av *classroom management*. *Forebyggende perspektiv*. Internasjonalt fremtredende måte å anskue klasseledelse på kjennetegnes ved at klasseledelse omfatter preventive, proaktive og reaktive elementer, hvor forebygging står i sentrum. Effektiv klasseledelse er ikke et mål i seg selv, men en forutsetning for ordnede rammer for undervisningen og læringsaktiviteter i klassen. Klasseledelse er viktig redskap i forming av læringsfremmende klassemiljø, som setter i gang læringsprosesser hos elevene. (Helmke, 2018).

Ogden (2013) beskriver klasseledelse som en sentral kompetanse hos læreren i å skape et produktivt arbeidsrom i klassen, blant annet gjennom å fremme elevenes oppmerksomhet og motivere til videre innsats. Videre fremheves tiltak som forebygger og reduserer uønsket atferd.

Sørli & Ogden (2014) hevder at tradisjonelt har de mest «uroelig elevene» blitt møtt med ulik grad av straffetiltak. Dette har ofte medført ekskludering fra skolens felleskap. Det er derfor både nyttig og nødvendig å innhente ny viten om hva som skal til for å inngå i et sosialt spill med andre. I denne sammenhengen trekker de inn begrepet mentalisering. Mentalisering viser til å forstå andre innenfra og seg selv utenfra. Det er evnen til å gi mening til egen og andres atferd i lys av indre motivasjon som følelser,

tanker og behov. Mentalisering blir da en form for følelsesmessig kunnskap som bidrar til følelsesregulering og mestring. Videre sier de at mentalisering er grunnlaget for god kommunikasjon, sunne forhold, delte verdier og følelsene av fellesskap. De beskriver også begrepet eksplisitt mentalisering om å reflektere over hva som skjer i situasjonen, der målet er å fortolke mer presist. En mentaliserende holdning fra pedagoger vil omhandle å undersøke om det er noe i den aktuelle konteksten som gjør at eleven reagerer slik han eller hun gjør. Det handler om å undersøke hva som skjer i mennesket og mellom mennesker. Det kan derfor sies at mentalisering er viktig for å forstå elevens handlinger, og å få innsyn i deres indre liv og bevissthet, og være et grunnlag for relasjoner og kommunikasjon.

Elever som viser læringshemmende atferd har behov for at lærere har inngående kompetanse om samspills- og atferdsvansker. Det dreier seg om å bedre lærerens handlingskompetanse og evne til å bruke skjønn i nye og uforutsette situasjoner. Læreren som skal kunne bidra til å styrke alle elevers muligheter til et sosialt akseptabelt liv, må ha den nødvendige pedagogiske kompetansen. Hvordan læreren handler, kommuniserer og samarbeider med elevene er viktig og eleven er avhengig av kvaliteten på samspillet i klasserommet, spesielt med læreren. Lærerens væremåte og handlingskompetanse er av stor betydning. (Grimstæth & Irgan, 2016).

Autoritativ klasseledelse betyr at lærere er «høye på varme og høye på kontroll». Dette, til forskjell fra en autoritær lærer som viser lite varme og mye kontroll, eller en ettergivende som har mye varme og lite kontroll. I norske skoler blir autoritative klasseledelse og autoritativ lærer brukt om en ønsket klasselederstil. (Ogden, 2012). Autoritativ foreldrestil er utviklet av sosiologien og psykologen Baumrinds forskning om foreldrestiler. Foreldrestilene ble kategorisert i fire kategorier: autoritativ, ettergivende, forsømmende og autoritær. I tillegg er det laget tre nye stiler: demokratisk, godt nok og direkte foreldrestil, som beveger seg mellom aksene krav/forventninger og relasjon. (Baumrind, 2013).

Den autoritative voksenrollen ser ut til å virke positivt på barn og unges utvikling på en rekke sentrale områder, som eksempelvis sosial kompetanse, demokratisk forståelse, selvregulering, akademisk utbytte og forebygging av mobbing. Klare og tydelige forventninger, som kombineres med relasjonskvalitet ser ut til å redusere og forebygge negative handlinger. Balansering av krav og relasjonskvalitet er særskilt viktig i møte med læringshemmende atferd, og at læreren opprettholder høy grad av relasjonskvalitet også i utfordrende situasjoner. (Roland, 2021).

Lærerens holdninger og handlinger påvirker elevatferden og kan bidra til å opprettholde problematferd og negative mønstre i klassen. Lærer som tydelig leder viser vilje og evne til å ivareta de forholdene som fremmer god utvikling hos elevene. Dette innebærer at læreren har kunnskap om de forholdene som fremmer god faglig og sosial læring, og bevisst jobber for å skape et læringsmiljø hvor disse elementene i størst mulig grad er til stede. Læreren ser hver enkelt elev og blir kjent med han, og i tillegg er bevisst på å følge med på hvordan elevene samhandler seg imellom. Læreren som er relasjonsorientert jobber i et samspill med elevene, og modellerer aktivt og bevisst selv som en rollemodell det sosiale samspillet i klassemiljøet. (Bergkastet, Dahl & Hansen, 2009).

Ifølge Tveit (2012) er ros, oppmuntring og anerkjennelse i skolen viktig av primært tre grunner:

1. Som motivator: Ros og anerkjennelse er motiverende og bidrar til å øke elevenes arbeidsinnsats og mestringsevne. Spesifikke, støttende og ikke-evaluerende tilbakemeldinger har stor effekt på elevens læring.
2. Som forsterker: Den atferden som får oppmerksomhet, har en tendens til å bli gjentatt. Positivt fokus, ros og oppmuntring for ønsket atferd og begrense oppmerksomhet på den negative atferden, bidrar til at elevene lettere gjentar og opprettholder den ønskede atferden.
3. Som relasjonsbygger: Ros og anerkjennelse har stor betydning for relasjonsbygging. Gjennom å se og anerkjenne elevene og gi dem positive tilbakemeldinger vil en lærer gjennom tålmodig og systematisk innsats over tid kunne bygge tillit og gi trygghet til sine elever. Positiv tilbakemelding og ros fra lærer vil kunne bidra til å styrke elevens relasjon til læreren.

En proaktiv tilnærming til klasseledelse innebærer å planlegge undervisningen slik at alle elevene får mulighet til mestringsopplevelser og unngå nederlag. Felles praksis i skolene i forståelsen av bruk av ros og regler er viktig, og en krevende prosess. En slik prosess vil foregå på flere plan, og involvere foreldre og elever i tillegg til skolens ansatte. Dette må forankres i skolens ledelse og prioriteres i lærerteamene på skolen. (Bergkastet et. al., 2009). Tveit (2012) viser til bruk av pedagogisk analyse, hvor man gjennom analyse av ulike problemstillinger og utfordringer på en skole eller i en klasse vil kunne kartlegge opprettholdende faktorer knyttet til for eksempel et negativt klassemiljø. Analyse av dette vil kunne omfatte faktorer som manglende ros og anerkjennelse av elever eller regelklarhet. (Ibid).

Det er også viktig av å holde et positivt fokus og gi elevene oppmuntring og ros for ønsket atferd og begrense oppmerksomheten på negativ atferd. Dette vil bidra til at elevene lettere gjentar og opprettholder den ønskede atferden. Som relasjonsbygging bidrar anerkjennelse av elevene og positive tilbakemeldinger gitt av en lærer systematisk over tid til å kunne bygge tillit og trygghet hos elevene. (Tveit, 2012).

Schibbye & Løvlie (2018) påpeker viktigheten av anerkjennende og trygge voksne, som grensesetter på en intersubjektiv måte. De kritiserer bruken av positiv forsterkning, som de betrakter som begrensende. Positiv atferd blir belønnet og forsterket, og negativ atferd blir ignorert eller straffet. Dette anses som begrensende for barnet, da det er den voksne som vet hva som er rett og galt, og som deler ut ros og ris for å forme atferden til barnet. Fokuset på en intersubjektiv måte er mer tilstedeværende, avgrensede og reflekterte voksne. Alternativet er en form for grensesetting der voksne er mer bevisst, og har et relasjonelt samspill som kan fremme barnets selvrefleksjon og selvavgrensning. (ibid).

2.3 Relasjonskompetanse

Barnehagen, skolen og SFO skal gi en god ramme for allsidig utvikling. Barna og elevene skal møte tydelige forventninger og få hjelp til å takle både medgang og motgang. Barna og elevene må ha voksne rundt seg som gir støtte og omsorg, enten de må ha hjelp til å finne seg en venn, delta i lek eller lære seg å lese, skrive og regne og forstå samfunnet vi lever i. Barn og elever får det beste grunnlaget for å utvikle seg sosialt og faglig, hvis de opplever at de er en verdifull del av fellesskapet og blir godtatt som de er. De skal føle at de hører hjemme i samfunnet, og at det er bruk for dem og de perspektivene og

meningene de har. Kommunikasjonen, relasjonen og samspillet barn har med omsorgspersonene rundt seg i tidlig barndom er avgjørende for hvordan de utvikler seg videre. Barn er avhengige av gode relasjoner til omsorgsfulle voksne som responderer på signalene deres, og som hjelper dem med å takle utfordringer. De trenger å bli stimulert, få hjelp til å regulere følelsene sine og oppleve nærhet, trøst og beskyttelse. (Meld. St. 6 2019-2020).

Gode relasjoner i skolen har stor betydning for elever, og skolen kan fungere både som en ressurs eller risikofaktor for elever, avhengig av hvordan ulike deler i skolekonteksten fungerer. Relasjonen mellom lærer-elev står sentralt i dette, og særskilt viktig er det for elever som har ulike risikofaktorer i livet sitt. En læringsfremmende relasjon er basert på at læreren viser respekt, toleranse, empati og interesse for elevene. Det er viktig at læreren mener at alle elever har et potensial for læring, og at læreren respekterer hver elevs individuelle måte å lære på. (Drugli & Nordahl, 2014). Også Bergkastet, Duesund & Westvig (2019) løfter frem hvilken stor verdi lærerens interesse for hvem elevene er, også utenfor klasserommet. Dette virker ikke bare på en positiv lærer-elev relasjon, men også bidrar til hvordan dette innvirker positivt på lærerens syn på elever som viser læringshemmende atferd.

Barn og unge har mulighet til å bli autonome individer i møtet med læreren hvis deres forskjellighet blir sett og anerkjent. Nettopp da kan de også anerkjenne læreren. Anerkjennelse er et relasjonelt begrep som understreker det gjensidige i relasjonen. Det er når barn og unge blir anerkjent av en voksen som de selv anerkjenner, at den voksne og det han eller hun står for, blir betydningsfullt for dem. Anerkjennelse av barn og unges mestringsforsøk er av stor betydning for deres motivasjon, læring og utvikling. Barn og unge som opplever at deres utforskning og mestringsforsøk blir fulgt og veiledet av en engasjert voksen som gir støttende og anerkjennende kommentarer, vil være mer utholdende og forsøke mer iherdig å lykkes enn de som ikke får slik relasjonell støtte. (Drugli & Nordahl, 2014).

Anerkjennelse er en viktig del av relasjonskompetansen. Anerkjennende holdning betyr å være genuint opptatt av den andre og en oppriktighet i det å sette seg inn i andres perspektiv. Anerkjennelse blir understreket som en viktig innfallsport til læring og trivsel hos barn og unge. (Lund, 2012). Kinge (2022) fremhever betydningen av å se årsaken bak barn og unges atferd, og på denne måte vende blikket innover og fokusere mer på voksnes rolle og ansvar i møte med læringshemmende atferd. Voksne på skolen som bryr seg om barn og som søker å forstå hva som framkaller barns stress, uro, mistrivsel osv. Hvordan barnet har det på innsiden har betydning i en lærer-elev relasjon. (ibid).

En relasjon betegner et innbyrdes forhold der begge parter betrakter hverandre som selvstendige individer og der man er en del av en felles virkelighet. Gjennom erfaringer med samspill, vil partene i en relasjon utvikle et relativt stabilt kommunikasjonsmønster og et sett av forventninger til hverandre. Kommunikasjon er noe som er observerbart og konkret, mens relasjonen er mer abstrakt da den også omfatter partenes tanker om og holdninger til hverandre. Relasjoner er spennende og dynamiske, og påvirkes av mange ulike faktorer, og de kan hele tiden endre seg. Som lærer råder man ikke over alle de faktorene som påvirker relasjonskvaliteten til den enkelte elev, men kan alltid sørge for å ta grep om og ansvar for sitt bidrag i relasjonen. Ved å være villig til å jobbe med egen

klasseledelse, egen kommunikasjon og holdninger, vil læreren bidra til å fremme positive relasjoner til elevene. (Drugli, 2012).

Schibbye & Løvlie (2018) beskriver at det er i relasjonen menneske blir til menneske. Vi eksisterer ikke som isolerte individer, og blir oss selv i relasjon til andre. Det er vanskelig å forstå våre opplevelser, handlinger og følelser uavhengig av de mellommenneskelige sammenhengene vi befinner oss i. Dette relasjonelle perspektivet blir særlig viktig når man søker å forstå barn og deres forhold til oss. For å støtte barn og unge best mulig, blir kunnskap om relasjon svært viktig. Også Bergkastet et al. (2019) påpeker lærerens relasjonsansvar, og viser til at elevenes opplevelser av god relasjon til læreren er avgjørende for elevenes motivasjon og lærelyst. Når gode relasjoner er etablert og på plass, vil det være muligheter for en reell læring i et trygt læringsmiljø. Læreren er i asymmetrisk forhold til sine elever, og er den profesjonelle og ansvarlige parten i dette forholdet. Det er lærerens ansvar å legge til rette for at erfaringene elevene får i relasjon til andre, er positive. Å ta relasjonelt ansvar betyr at læreren arbeider bevisst og systematisk over tid. (idib).

Tydelighet som voksen i møte med barn vil påvirke positivt relasjonen mellom forelder-barn, og elev-lærer. En tydelig voksen er bevisst på sin egen rolle i samhandling med barn. *Mentalisering* sier noe om betydningen av å fortolke egne og andres handlinger som meningsfulle ytringer av indre liv som behov, følelser og fornuft. På den ene siden består vår mentaliseringskapasitet av selvrefleksivitet, og evnen til å rette blikket mot den andre. Vi må prøve å forstå den andres indre opplevelser, samtidig som vi ser og prøver å forstå den andres handlinger i den aktuelle konteksten. (Lund, 2012).

Pianta (1998) viser til betydningen av å styrke lærer-elev relasjoner. Han påpeker at lærerutdanning inneholder i altfor liten grad teori om barns utvikling. Pianta beskriver behovet for å øke kunnskapen om barns utvikling, noe som kan bidra til at lærere får kompetanse til å møte spesielt elever med spesielle behov. Varm og støttende lærer-elev relasjon kan støtte og reparere elevens utvikling. Pianta understreker om viktigheten av tilstedeværende og varme voksne som anerkjenner barns perspektiv. Barns opplevelser og sosiale emosjonelle erfaringer blir ivaretatt i møte med en trygg relasjon til en voksen. Emosjonell støtte er et sentralt begrep i Piantas teoretisk rammeverk for interaksjon mellom pedagog og elever. Positivt klima omhandler blant annet fysisk nærhet til elevene, positive samtaler, vennlighet, entusiasme, positive kommentarer og respektfull atferd. Sensitivitet i kommunikasjonen fra læreren omhandler for eksempel bevissthet når det gjelder signaler fra elevene, det å sjekke ut eventuelle problemer, gi støttende responser til elevene, tilpasse tempoet i opplæringen, hjelpe elevene når de har vansker, være bevisst på velvære hos elevene. Perspektivtaking til elevene dreier seg blant annet om å vise fleksibilitet, følge ideer som kommer fra elevene, kople innholdet til elevenes livsverden, stimulere elevledelse og autonomi, skape elevsamarbeid.

Ifølge Roland (2016) er relasjonsbygging et av områdene som blir mest vektlagt av lærerne. Han viser til relasjonsbygging som et komplekst begrep med mange samspillende faktorer, som får stadig større oppmerksomhet i utvikling av et godt læringsmiljø.

En lærer vil alltid potensielt kunne være det man kaller en betydningsfull voksen for eleven. Læreren vil også alltid inneha definisjonsmakt over eleven på grunn av det asymmetriske maktforholdet som eksisterer mellom elev og lærer. Lærerens

definisjonsmakt innebærer at det spiller en rolle hva vedkommende tenker og mener om eleven, og hvordan læreren oppfører seg i møtet med eleven. Det er blant annet gjennom møtet med betydningsfulle voksne at barn og unge blir kjent ulike sider av seg selv og opplever avvisning eller anerkjennelse. Lærerens anerkjennelse av eleven er ikke først og fremst det vedkommende sier og gjør, men er mer en genuin respekt for eleven og elevens opplevelser. Anerkjennelse er et relasjonelt begrep som understreker det gjensidige i relasjonen. Når barn og unge blir anerkjent av en voksen som de selv anerkjenner, blir den voksne betydningsfull. (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2013).

Sabol & Pianta (2012) skriver om den sensitive læreren og dens betydning for elevens skolefungering. De viser til forskning, som peker på lærerens mulighet til å påvirke positivt til elevens tilknytningsmønster. Det er spesielt betydningsfullt for elever som har utrygg tilknytningsstil at læreren møter eleven på en sensitiv måte. En god relasjon mellom elev-lærer er betydningsfull ikke bare for elevenes sosiale og faglige utvikling, men også for deres psykiske helse. For noen elever kan læreren være den ene personen som utgjør en positiv forskjell i deres liv.

Moen (2016) påpeker viktigheten av å vie oppmerksomhet til lærer-elev relasjoner. Lærere som har et godt forhold til elevene sine uttrykker tilfredshet og føler seg vel i jobben, og motsatt ved at de opplever stress og tilkortkommenhet når de ikke har gode relasjoner i klassen. Ved å se på mikroprosesser i undervisningen, utforske, belyse og «pakke ut» små hendelser vil man oppnå ny forståelse og innsikt i positive lærer-elev-relasjoner.

Tislevoll i Moen (2016) viser til rommet for samhandling og kommunikasjon som noe som alltid er til stede mellom mennesker. Hun viser til mulighetene i skolen som rommer muligheten for kommunikasjon og samhandling både inne og ute. Uterommene kan i tillegg til timer og økter inne være gode rom for relasjonsbygging og læring. For å kunne utnytte muligheten som ligger i alle disse rommene, trenger læreren kompetanse i å inngå en sosial relasjon med den enkelte elev og klassen som enhet. Dette dreier seg om kommunikasjonsferdigheter, relasjoner, veiledningskompetanse og ledelsesferdigheter. Når feltet for menneskelige relasjoner og kommunikasjon undersøkes, beveger vi oss inn i et skjørt område. Både elever og lærere er sårbare i situasjoner hvor de kommer til syne for å dele sine tanker og følelser. (ibid).

Samspill som forstås som sirkulært vil hjelpe oss til å skifte fra et lineært årsak-virkning perspektiv til et sirkulært perspektiv. Individets egenskaper blir dermed et spørsmål om interaksjon og relasjoner, der man viser noen sider i møte med enkelte, mens man kan vise andre sider i andre relasjoner. Sirkulære beskrivelser er mest fruktbart som forståelsesramme i kommunikasjon mellom mennesker. Et samspill mellom to mennesker blir ofte beskrevet slik at den ene er årsaken til andre, og er en lineær forklaring. Ved å flytte blikket fra egenskaper ved personer til relasjoner mellom personer, kan vi utvide vår forståelse i møte med andre. (Jensen & Ulleberg, 2015).

3.0 Metode

I metodekapittelet blir valgt metode for denne studien representert. En rekke metodiske valg er tatt i forskningsprosessen og kapitlet vil belyse disse, samt studiens strategi og design. Denne studien er en kvalitativ studie, som er basert på semistrukturerte intervju av fire kontaktlærere i grunnskolen. Hensikten med studien er å utforske informantenes forståelse av å skape et læringsmiljø som inkluderer elever som viser læringshemmende atferd.

3.1 Kvalitativ forskning

Kvalitativ forskningsmetode er valgt basert på problemstillingen i studien, som går ut på å utforske informantenes forståelse av å skape et læringsmiljø som inkluderer elever som viser læringshemmende atferd. Hensikten er ikke å finne kvantitative funn med hjelp av for eksempel statistikk, men heller å fordype seg til en større forståelse av valgt problemstilling. I studien er formålet ikke å finne en forklaring, men heller et fortolkende og utforskende vitenskapssyn. (Tjora, 2017). Kvalitative tilnærminger gir grunnlag for at vi kan fordype oss i og utføre intensive analyser av de sosiale fenomenene vi studerer. Et fellestrekk for de fleste kvalitative tilnærmingene er at data som vi analyserer, kommer til uttrykk i form av en tekst. Teksten beskriver personers handlinger, utsagn, intensjoner eller perspektiver. Formen for teksten er avhengig av hvilken metode som brukes. (Thagaard, 2018).

Kvalitativ metode gir mulighet til å studere sosiale fenomener slik som i min problemstilling hvor jeg ønsker å belyse hvordan lærere reflekterer over hvordan de arbeider med studiens tema. Kvalitativ studie som er basert på arbeid i felten, er preget av nærhet og sensitiv relasjon til kildene og retter seg mot å utvikle en forståelse av de sosiale fenomener som det forskes på. Intervjusamtaler bidrar til at vi kan utvikle en forståelse av hvordan personer opplever og reflekterer over sin situasjon. (Thagaard, 2018, Kvale & Brinkmann, 2015). Kvalitative forskningsintervju har som mål å forstå sider ved informantens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv. Forskningsintervjuets struktur er likt den dagligdagse samtalen, men som et profesjonelt intervju involverer det en bestemt metode og spørreteknikk. Kvalitative forskningsintervjuer som er inspirert av et fenomenologisk perspektiv gir mulighet til å utforske temaer fra informantenes livsverden hvor disse skal forstås ut fra informantens egne perspektiver. (Kvale & Brinkmann, 2015). I kvalitativ metode kan det benyttes ulike analysemetoder av det empiriske materialet, men felles for all kvalitativ forskning er at det til grunn ligger en fortolkende tilnærming. (Thagaard 2018).

Kvalitative metoder kjennetegnes av fleksibilitet i forskningsprosessen. Dette innebærer å arbeide parallelt med de ulike delene av forskningsprosessen. Problemstillingen defineres og forskningsdesign utformes i starten av prosjektet. Problemstillingen videreutvikles underveis, og planen kan revideres for prosjektet. (Thagaard, 2018). Kvale & Brinkmann (2015) beskriver intervjuforskningen som en samtalebaseret erkjennelsesprosess som er intersubjektiv og sosial. Intervjueren og informanten skaper kunnskap i fellesskap.

3.2 Rekruttering og utvalg av informanter

I denne studien belyses lærernes forståelse av å skape et godt klassemiljø som inkluderer elever som viser læringshemmende atferd. Målgruppen for forskningen er lærere, som jobber som kontaktlærere på mellom- og ungdomstrinnet. Informantene ble valgt ut strategisk, der det ble brukt *strategisk utvelging* av informanter. Jeg ønsket å intervju lærere, som har en funksjon som kontaktlærer og som har erfaring med å møte elever som viser læringshemmende atferd (Thagaard, 2018; Tjora, 2017). Erfaring med å møte elever som viser læringshemmende atferd er noe som informantene selv avgjorde om de hadde denne erfaringen. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er hensikten i kvalitativ undersøkelse å gå i dybden, noe som begrenser antall informanter. Thagaard (2018) påpeker at utvalgets størrelse vurderes etter hvor godt vi mener at utvalget er egnet til å utforske valgt problemstilling. Utvalgets omfang og størrelse er viktig å tilpasse i forhold til de analytiske mål som forskninger har. Utvalgets størrelse bør ikke være større enn at det mulig å gjennomføre omfattende analyse. I denne studien er det blitt intervjuet fire lærere. For å kunne gå i dybden på empirien i studien er dette vurdert som realistisk antall informanter. Kvalitativ analyse er både tid- og ressurskrevende, og var også noe som ble tatt med i vurderingen av antall informanter. Informantene som har deltatt i undersøkelsen er blitt valgt ut på bakgrunn av sine erfaringer i rollen som lærer. Det ble sendt forespørsel til rektorene i skoler der jeg rekrutterte informanter. Jeg fikk tillatelse fra rektorene til å ta personlig kontakt med lærere som var aktuelle. Jeg hadde kjennskap til skolene der lærerne jobber. Lærerne som samtykket til å være med på studien har opparbeidet seg erfaring med læringshemmende atferd i klassen og er opptatt av temaet.

Rekrutteringsprosessen gikk raskt og jeg fikk samtykke fra alle lærerne jeg kontaktet. Temaet var noe som engasjerte de lærerne som ble kontaktet. Det at jeg kunne direkte kontakte skoler, rektorer og deretter lærere til å være med i forskningsprosjektet, var en effektiv måte å rekruttere informanter. Det er også utfordringer knyttet til å finne informanter på denne måten. Utfordringene rettes både mot det å finne kontakter som kan lede forskeren til et aktuelt nettverk, noe som krever at forskeren kontakter og følger opp rekrutteringsprosessen aktivt for å klare å rekruttere informanter. Det er også viktig å kunne opprettholde forskningsetiske krav i en forskningsprosess, der man tar hensyn til og sikrer at informantene ikke kan gjenkjennes via nettverket. (Tjora 2017).

Intervju er den mest anvendte metoden innenfor kvalitativ forskning. Formålet er å få fylldige og omfattende kunnskaper om hvordan andre mennesker opplever sin situasjon, og hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaet intervjuet handler om. Intervju gir et særlig godt grunnlag for å få innsikt i personers erfaringer, tanker og følelser. (Thagaard, 2018). Jeg har valgt å benytte semistrukturert intervju når jeg har samlet inn data. Målet med semistrukturert intervju er å skape en situasjon for en relativt fri samtale som kretser rundt noen spesifikke temaer som forskeren har bestemt på forhånd. Jeg har med dette ønsket å legge til rette for at informantene reflekterer over egne erfaringer og meninger knyttet til det aktuelle temaet for forskningen. Intervju med lærere som har erfaringer med temaet vil kunne gi meg mulighet til å samle inn data om hvordan de reflekterer over praksisen med læringsmiljøet og elever som viser læringshemmende atferd. Anvendelse av intervju gir også rom for få med seg informantens følelser, kroppsspråk og tanker bak det som blir sagt. (Tjora, 2017).

Hermeneutisk tilnærming fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende. Ved å studere menneskelig erfaring og hvordan verden presenterer seg for oss og prøve å oppnå en gyldig forståelse av meningen i teksten (*hermeneutikk*). Tolkningen av intervjuetekster kan ses på som en dialog mellom forsker og tekst hvor forskeren retter oppmerksomheten mot meningen teksten formidler. *Dobbel hermeneutikk* innebærer at forskeren fortolker en virkelighet som allerede er fortolket av dem som deltar i den samme virkeligheten. (Thagaard, 2018).

Denne oppgaven har en hermeneutisk tilnærming, da problemstillingen ønsker å se nærmere på lærerens forståelse av å skape et godt læringsmiljø som inkluderer elever som viser læringshemmende atferd, og hvor den transkriberte teksten med lærernes utsagn videre blir fortolket av meg som forsker. (Kvale & Brinkmann, 2015). Hermeneutikk bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenhengen vi studerer, er en del av. Delene blir forstått i lys av helhet. Tolkningen av intervjuetekster kan ses på som en dialog mellom forsker og tekst, hvor forskeren retter oppmerksomheten mot meningen som teksten formidler. (Thagaard, 2018).

Alle informantene har lærerutdanning, samt har jobbet som kontaktlærer og lærer i grunnskolen. Alle informantene har i sin rolle og virke som lærer hatt elever som viser læringshemmende atferd, og opplever temaet som interessant og viktig. For å sikre anonymitet blir informantene omtalt med fiktive navn, samt at biografisk informasjon om informantene begrenses. Dette er gjort for å beskytte informantene og deres privatliv. (Thagaard, 2018).

Karen: Har jobbet over 20 år som lærer.

Jan: Jobbet over 30 år som lærer.

Ella: Har jobbet som lærer i 5 år.

Anita: Har jobbet over 20 år som lærer.

To av informantene Anita og Ella jobber på barneskolen, og de to andre Karen og Jan på ungdomstrinnet.

3.3 Gjennomføring av intervju

Utforming av intervjuguiden (Vedlegg 3) var en forberedelse til intervjuene. Intervjuguiden ble utformet samtidig som jeg gjorde meg kjent med relevant teori. Ifølge Tjora (2017) vil bruk av intervjuguide bidra til å strukturere intervjuene. Jeg gjennomførte pilotintervju for å teste intervjuguiden og som en forberedelse til gjennomføring av intervjuene. Pilotintervjuet opplevdes som en viktig forberedelse til gjennomføringen av intervjuene. Jeg fikk testet intervjuguiden min og spørsmålene, og fikk en viktig forberedelse til jeg skulle komme i gang med intervjuene. Jeg opplevde en større trygghet i intervjusituasjonene når jeg hadde fått gjennomført pilotintervjuet. Jeg opplevde at ved å ha ferdigformulerte, fullstendige spørsmål, kunne jeg følge opp med oppfølgingsspørsmål der det var nødvendig. Informantene svarte og reflekterte over temaene i ulik rekkefølge, og ved å ha en oversiktlig og godt bearbeidet intervjuguide, opplevde jeg å kunne følge informantenes refleksjoner og sikre at alle temaene ble gjennomgått. (ibid).

Jeg hadde kjennskap til skolene fra før av, og stemningen opplevdes som trygg og avslappet. Informantene fikk tilsendt informasjonsbrev (Vedlegg 2) og samtykkeskjema i forkant av intervjuet, og var på denne måten forberedt. Alle fikk tilsendt informasjonsbrev om forskningsprosjektet i forkant, hvor det var kort informasjon om studien, problemstillingen og forskningsspørsmålene. Dette ble valgt for at informantene var klar over sitt informert samtykke i forkant av intervjuet, og for at selve intervjusituasjonen kom raskt i gang. Jeg opplevde intervjusituasjonene som gode samtaler med informantene. Det at jeg hadde forberedt meg godt til intervjuene, og hadde prøvd ut intervjuguiden i forkant, gjorde det at jeg kunne konsentrere meg til å være til stede for informantene. Intervjuguiden fungerte bra, og jeg kunne følge opp med utdypende spørsmål. Jeg hadde stor oppmerksomhet på å la informantene prate mest mulig og ha selv en nøytral og lyttende holdning.

Alle intervjuene ble gjennomført på arbeidsplassen til informantene, selv om jeg ga tilbud om å gjennomføre intervjuene på et annet sted. Dette ble gjort for å skape en mest mulig tillitsfull og fortrolig atmosfære. (Thagaard, 2018). Jeg var fleksibel i forhold til tidspunktet, og tilpasset meg til informantenes timeplan. Intervjuene varte nesten en time, ett av intervjuene litt over en time.

3.4 Transkribering

Intervjuene ble gjennomført før jul 2021. Alle intervjuene ble tatt opp og transkribert like etter gjennomføringen, for å ha mulighet til å huske inntrykk av informantenes ansiktsuttrykk, kroppsspråk, pauser og lignende. Jeg begynte denne prosessen med å høre gjennom hvert enkelt opptak for å sikre at lydopptakene ikke var skadet. Jeg skrev også notater mellom intervjuene og transkriberingen, noe som var nyttig i analyseprosessen. Jeg har transkribert alle intervjuene selv for å bevare mest mulig nærhet til materialet. Når man i etterkant leser en transkribert tekst fra intervjuene man selv har gjennomført, gir dette en mulighet for å huske intervjusituasjonene og inntrykk man fikk i disse situasjonene. Dette hjelper analyseprosessen, og til å bevare en nærhet til informantenes refleksjoner. (Tjora, 2017).

Det ble brukt cirka 6-7 timer til transkribering av hvert intervju. Til sammen ble det 48 sider transkribert tekst. Jeg valgte å transkribere ordrett både det informantene og jeg som forsker sa i intervjusituasjonen. Dette ble gjort for å få inntrykk av hvordan informantene svarte, om de nølte, trengte pause og lignende. Ved å skrive ordrett også hvordan jeg stilte spørsmålene var en læringsprosess til meg selv om hvordan samtalen foregikk, og ga et helhetlig bilde av intervjuene til forskningsprosessen videre. Transkribering ordrett styrker transkripsjonens reliabilitet og pålitelighet. Jeg har valgt å skrive sitatene i bokmål og ikke i dialekt for å kunne bevare anonymiteten til informantene. (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.5 Analyse av data

Analysen av data er rettet mot meningsinnholdet i tekster fra arbeidet som er utført i felten. Data i denne studien er utskrifter fra intervjuene som er gjennomført, samt notater fra intervjuene og prosessen. Vurdering og tolkning av data er en kontinuerlig prosess som pågår gjennom hel forskningsprosessen. Grundig planlegging, gjennomføring samt transskribering av intervjuene gjorde at jeg fikk god oversikt over forskningsdata. (Thagaard, 2018).

Jeg har valgt å benytte *stegvis-deduktiv induktiv metode*, som beskrives til å ha en gjennomgående induktivt drevet nysgjerrighet som definerende utgangspunkt for hva som er interessante temaer, spørsmål og kontekster i empirien. Med utgangspunkt i denne modellen arbeides det etappevis fra rådata til konsepter eller teori. Den *oppadgående* prosessen er å oppfattes som *induktiv*, der man jobber fra data mot teori. Jeg hadde kjennskap til relevant teori, men arbeidet likevel i utgangspunkt i empirien. Det *nedadgående* prosessen er å oppfatte som *deduktiv*, ved at man sjekker fra det teoretiske til det empiriske. Ved å ha gått gjennom relevant teori allerede i starten av forskningsprosjektet, hadde jeg grunnlag å jobbe mot det teoretiske. Jeg måtte også utvide teoridelen av studie ut fra det som jeg opplevde var sentralt i de transkriberte intervjuene. Dette gjaldt spesielt relasjonens betydning i møte med elevene. Denne modellen dannet et godt utgangspunkt for systematikk og framdrift i studien. (Tjora, 2017).

Første trinnet i analysen er ifølge Thagaard (2018) å bli fortrolig med referatene fra intervjuene og feltnotatene. Å lese teksten analytisk innebærer både at vi vurderer hva dataene kan gi en forståelse av, og vi noterer hvordan vi begrunner den forståelsen vi mener at teksten gir uttrykk for. Jeg har valgt i analyseprosessen å lese gjennom referatene flere ganger for å få oversikt og gå videre i analysen. Det har vært viktig å gjøre dette for å klare å gå i dybden i forskningsmaterialet. Dette har bidratt til å kunne kategorisere og kode intervjuene.

Koding er en vanlig fremgangsmåte i kvalitativ analyse. Koding innebærer at teksten deles opp og at man betegner utsnitt av teksten med kodeord. Samtidig som koding pågår, er det viktig å skrive kommentarer til de refleksjonene vi får om meningsinnholdet i teksten. (Thagaard, 2018). Koding er første steg og viktig for stegvis-deduktiv induktiv metode, for at den skal være induktiv. Målet med koding er å ekstrahere essensen i empirien, redusere materialets volum og legge til rette for idégenerering i empirien. Kjennetegn på kodingen er at den skal ligge tett på empirien og forsøke å finne begreper som allerede finnes i materialet. Ved å lese transkriberte tekster flere ganger, begynte jeg å kode og gikk systematisk gjennom alle transkriberte intervjuene. Jeg prøvde å finne meningsinnholdet i hvert intervju og deretter ha så empirinær koding som mulig. (Tjora, 2017).

Å analysere betyr å dele opp noe i biter eller elementer. Intervjuanalysen ligger et sted mellom den opprinnelige fortellingen som ble fortalt til intervjueren, og den endelige historien som forskeren presenterer for leseren. Koding og kategorisering er de vanligste formene for dataanalyse. Koding innebærer at man knytter et eller flere nøkkelord til et

tekstsegment for å tillate senere identifisering av en uttalelse, mens kategorisering er en mer systematisk begrepsdannelse rundt en uttalelse som skaper forutsetninger for kvantifisering. (Kvale & Brinkmann, 2015).

Fordelen med koding er at forskeren tvinges til å gjøre seg nøye kjent med hver minste detalj i forskningsmaterialet. Dette kan være en fordel for nye analytikere å bryte ned materialet i ulike trinn. Kritikerne mener at kodingen forsterker representasjonalistisk epistemologi, som bidrar til å redusere vår oppmerksomhet overfor data som ikke er inkludert i kategoriene. (Kvale & Brinkmann, 2015).

Etter å ha dannet en oversikt over empirien og kodet de transkriberte intervjuene, kunne jeg strukturere og kategorisere empirien, og finne kategorier i teorier og tidligere forskning. Dette er en viktig fase for å unngå variabeltenkning som er kjent fra kvantitativ forskning. I analysen har temaer og kategorier blitt utviklet på bakgrunn av detaljerte koder, «nedenfra og opp-analyse». (Tjora, 2017). Jeg endte opp med mange detaljerte koder, og arbeidet med å finne relevante temaer i forhold til oppgavens problemstilling. Jeg endte opp med tre temaer: 1. *læreres forståelse av læringshemmende atferd*, 2. *læreres arbeid med å forebygge og håndtere læringshemmende atferd*, 3. *Hva lærere opplever som støttende*. Tema 2. inneholder to underpunkter, *klasseledelse og autoritative voksne og lærer-elev relasjoner*.

3.6 Forskerrollen og forforståelse

Forskeren har gjerne ett eller annet engasjement i temaet det forskes på. Innenfor positivistisk tradisjon er idealet nøytralitet og objektivitet. Forskerens engasjement vil da kunne betraktes som støy i forskningen ved at det kan påvirke resultatene. Innen den fortolkende tradisjonen som kvalitativ forskning er basert på, er man innforstått med at en fullstendig nøytralitet ikke kan eksistere. Noe av det viktigste i denne type forskning er å være åpen og forberedt på å justere forståelsen underveis. (Tjora, 2017).

Formålet med det kvalitative intervju vil være å innhente beskrivelser fra informantens livsverden. Den som intervjuer skal tolke og registrere meninger både i det som blir sagt og hvordan det uttrykkes. Den som intervjuer bør ha gode kunnskaper om intervjutemaet, og bør styre intervjuet, kjenne formålet og vite hva en skal innhente kunnskap om. Samtalen bør fokusere på kunnskapsinnhenting, slik at forskeren får svar på forskningsspørsmålene sine. I intervjusituasjonen bør også meningsutvekslinger unngås. Intervjusituasjonen er en samtale og en dialog mellom informant og forsker om et tema av felles interesse. Begge vil være med på å påvirke datainnsamlingen og forskningsprosessen. (Kvale & Brinkmann, 2015).

Forskerens egen rolle og bevisst tilnærming til forforståelse er en viktig del av forskningsprosessen. Ved å betrakte min egen rolle i denne studien vil det også være tilgjengelig for leseren å danne seg et inntrykk av dette. Tjora (2017) viser til at

forskerens faglige forforståelse er noe som forskeren bør skissere og redegjøre. Innenfor samfunnsforskning vil forskeren ha ett eller annet engasjement i temaet det forskes på. Fortolkende tradisjon som kvalitativ forskning er basert på, innebærer en forståelse av at fullstendig nøytralitet ikke kan eksistere. Selv om forskerens engasjement kan betraktes som støt i forskningsprosessen, er det i hovedsak en helt nødvendig ressurs. (ibid).

I mitt arbeid i PP-tjenesten arbeider jeg i det spesialpedagogiske feltet, og har en rolle i fagfeltet. Jeg har kjennskap til skoler og lærere i området jeg jobber i, og har ikke en nøytral tilnærming til studiets tema. PP-tjenesten har et todelt mandat og skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for elever med særlige behov, og tjenesten skal også sørge for at det blir utarbeidet sakkyndig vurdering der opplæringsloven krever det. (Opplæringsloven, 1998, 5-6). Dette betyr at tjenesten både skal utrede elevens vansker, og jobbe systemisk ved å bistå skolene i kompetanse-, og organisasjonsutvikling. Mitt faglig ståsted består av systemteoretisk tenkning og forstå barn og unge ut ifra både individ, aktør og kontekstperspektivet.

Det er viktig å ha en bevissthet om at jeg som forsker ikke har en nøytral posisjon rundt temaet i studien og reflektere kritisk rundt dette. Selv om jeg forberedte meg godt til intervjuene i forkant for å gjennomføre intervjuene uten å stille ledende spørsmål og la informantene prate og reflektere fritt, kan min rolle og forforståelse ha påvirket intervjusituasjoner. Forforståelsen min vil kunne påvirke studien, og studiens resultater. *Forskningens uavhengighet* dreier seg om tilknytning mellom forskeren og forskningsdeltakere. Dette kan medføre at forskeren ignorerer visse resultater, og legger vekt på andre, på bekostning av en så nøytral studie av fenomenet som mulig. En profesjonell avstand er viktig for å veie opp mot dette. Min rolle og kjennskap til det spesialpedagogiske feltet gir også en fordel og en mulighet til å danne en dypere forståelse i temaet, enn det hadde vært uten denne forforståelsen. Jeg har tilstrebet å ha en stor bevissthet rundt min egen rolle og en profesjonell tilnærming gjennom hele forskningsprosessen. (Kvale og Brinkmann, 2015).

3.7 Validitet, reliabilitet og generalisering

Validitet handler om gyldigheten av de resultatene vi kommer frem til, og hvordan disse tolkes. I denne studien handler det om kritisk gjennomgang av hva jeg som forsker baserer mine tolkninger på. Validitet er også basert på om tolkninger fra ulike studier bekrefter hverandre. Det er viktig at forskningsprosessen som er gjort oppfattes som transparent og ærlig. Validitet styrkes ved at man går kritisk gjennom analyseprosessen. For å styrke studiens validitet har jeg brukt direkte sitater fra informantene for å gjøre disse synlig for leseren, i tillegg til å begrunne egne tolkninger. (Thagaard, 2018).

Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet. Begrepet reliabilitet er innarbeidet i kvantitativ forskning, og refereres til hvorvidt en annen forsker som anvender de samme metodene, vil komme frem til samme resultatene. I kvalitativ forskning knytter man ofte reliabilitet til at vi gjør rede for hvordan man utvikler data. Dette handler om blant annet

at vi beskriver den kontakten vi har etablert med informantene i felten. Reliabilitet handler om at vi redegjør for hvilken betydning erfaringer i felten har for hvordan vi utvikler data. (Thagaard, 2018). I denne studien handler reliabilitet om å vise transparens i hele prosessen gjennom å vise valg som er tatt og hvordan studien er gjennomført. Ved å nøye forberede intervjuguide, foreta prøveintervju og gjennomføring av intervjuer, som vil gi tilstrekkelig empiri til problemstillingen som jeg har valgt.

Generalisering og overførbarhet handler om hvorvidt man kan overføre forskningsresultater til andre informanter, kontekster og situasjoner. Den forståelsen man utvikler innenfor rammen av et enkelt prosjekt, kan også være relevant i andre situasjoner. Overførbarhet kan også knyttes til at tolkningen vekker gjenklang hos lesere med kjennskap til de fenomenene vi studerer. Kvalitative studier har som hensikt å utvikle en forståelse av de fenomenene som studeres. Derfor vil tolkningen av resultatene ha betydning og gi grunnlag for overførbarhet. Det har vært mye omdiskutert om man kan generalisere innenfor kvalitativ forskning, slik i min forskning der det er få informanter. I denne studien er ikke hensikten å generalisere funnene til alle lærere, men heller å gå i dybden på å forstå hvordan informantene i studien reflekterer over hvordan møte elever som viser læringshemmende atferd. (Thagaard, 2018).

3.8 Ethiske refleksjoner

Det er viktig som forsker å reflektere over etiske spørsmål både før og underveis i forskningen, og særlig når det brukes intervju som metode for å samle inn data. Utgangspunktet for et hvert forskningsprosjekt er prinsippet om at forskeren må ha informert samtykke fra deltakere. Samtykket må være fritt, informert og uttrykkelig. NESH (den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora) sier om ansvaret for å informere om at «forskeren skal gi forskningsdeltakere tilstrekkelig informasjon om forskningsfeltet, forskningens mål, hvem som finansierer prosjektet, hvem som får tilgang til informasjonen, hvordan resultatene er tenkt brukt, og om følgene av å delta i forskningsprosjektet.» Prinsippet om informert samtykke er basert på respekten for individets råderett over eget liv, og at den enkelte har kontroll med opplysninger om seg selv som deles med andre. (Thagaard, 2018).

I kvalitativ forskning er det også spesielle utfordringer knyttet til informert samtykke, fordi det vil alltid være noen begrensninger i forhold til hvor mye informasjon som kan gis om prosjektet. Hvis deltakere får for detaljert informasjon, kan deres atferd påvirkes av dette. Jeg ønsket ikke å gi informantene noen føringer om «riktige» svar, når hensikten med studiet er å belyse deres refleksjoner om praksisen. (Thagaard, 2018).

I tråd med nasjonale retningslinjer må prosjektet meldes til NSD. Denne studien inneholder ikke sensitive grupper, slik som for eksempel barn, og deltakelsen er frivillig med informert samtykke. Skoler og informantene vil bli anonymisert i studien for å ivareta anonymiteten til deltakere. Ifølge NSD sin hjemmeside regnes også opptak av intervjuer som persondata og må behandles med særskilt varsomhet. Innsamlet data vil bli behandlet og oppbevart på en sikker måte. Jeg meldte studien til NSD før jeg startet rekruttering av informanter. (Vedlegg 1).

4.0 Funn, tolkning og drøfting

I dette kapittelet vil funnene bli presentert, tolket og drøftet i forhold til teori som er presentert i teoridelen. Jeg endte opp med tre hovedkategorier som følge av analysearbeidet; 1) *Læreres forståelse av læringshemmende atferd*, 2) *læreres arbeid med å forebygge og håndtere læringshemmende atferd* og 3) *hva lærere opplever som støtte*. Funnene blir presentert gjennom sitater fra informantene. Videre blir funnene drøftet opp mot relevant teori og oppgavens problemstilling:

Hvilken forståelse har lærere av å skape et læringsmiljø som inkluderer elever som viser læringshemmende atferd?

Ovennevnte kategoriene anses som viktige og relevante for å kunne besvare oppgavens problemstilling. Analysen rettes i hovedsak inn mot problemstillingen. Kategoriene presenteres gjennom tre delkategorier, og to underkategorier 4.2.1 og 4.2.2. I delkapitlene beskrives informantenes refleksjoner knyttet til den aktuelle kategorien. I oppgaven blir informantenes refleksjoner benyttet gjennom sitater, der jeg som forsker mener de bidrar til å belyse den aktuelle kategorien. Sitatene er nummerert i stigende rekkefølge slik at leseren lettere kan gå tilbake til sitatene i teksten. Merkingen [...] indikerer at selve sitatet er lengre, men kun det er relevant i forhold til analysen er tatt med.

4.1 Læreres forståelse av læringshemmende atferd

For å forstå hvordan informantene definerer læringshemmende atferd ble de spurt: *Hvordan definerer du hva som er læringshemmende atferd i klasserommet/skolen?*

Alle informantene gir uttrykk for at de har erfart og erfarer ofte læringshemmende atferd i klassen. Ella tilnærmer seg læringshemmende atferd i klasserommet som en uro blant elevene. Hun nevner elever som sitter lent over pulten og hodet ned, og ulike distraksjoner i timene. Ella opplever daglig læringshemmende atferd i klasserommet, men dette kan også være oftere i perioder slik etter lengre skoleferier.

(1) Jeg har litt sånn forskjellig i forhold til det vi har snakket om alle de her årene. Både de her som sitter lent over pulte og med hodet ned., og på en måte sier at dem lytter, men dem viser ikke det. Sant, jeg kan aldri vite om dem har fått med seg noe, og så distraherer dem litt naboen, og samme de her som sitter og lager lyd, de skal i munnen på de som rekker opp hånda. (Ella)

Karen opplever læringshemmende atferd daglig i klasserommet. Hun definerer læringshemmende atferd som ulike diagnoser utløser, slik ADHD, tourette, asperger osv. Disse kan forårsake læringshemmende atferd, enten innadvendt eller utadvendt. Karen definerer læringshemmende atferd når elever prater i timene, mister konsentrasjon eller gjør andre ting i timene.

(2) Det kan være, vi har jo de her diagnosene, sånn at det kan være ADHD, tourette, asperger, angst, alle de diagnosene kan jo gjøre at det er læringshemmende atferd, med tilbaketrekning eller at dem er høylytt. Dem

kan være utadvendte eller innadvendte, så det er lærevansker eller lese- og skrivevansker. Skolevegring, det å være skolelei, det kan være helt forferdelig. Og så kan det være forbigående for de det har skjedd noe på fritiden, hjemme eller på skolen, eller at dem har mye fravær som gjør at dem hele tiden faller ut, blant annet, eller at dem mangler venner, eller har kranglet med venner, venner er utrolig viktig, Så alt det her kan hemme. (Karen)

Jan definerer læringshemmende atferd som noe som oppstår når elevene ikke føler seg trygge og ikke har det greit i livet ellers. Jan beskriver at han kan se på elevene når det er noe tynger dem. Jan definerer for eksempel dysleksi eller andre diagnoser som hemmer skolesituasjon. Han nevner videre utfordrende atferd som noe som er det vanskeligste å forholde seg til i klasserommet. Læringshemmende atferd er når elevene snakker uhemmet, går rundt i klasserommet, og å si stygge ting til andre. Jan beskriver dette som vanskelig å forholde seg til da dette forstyrrer andre elever i klassen.

(1) For eksempel dysleksi. Også er det atferdsproblemer kanskje det som er vanskeligst å forholde seg til en annen diagnose. For atferdsproblem, du har atferd i enkelte ting, sant, og av og til skulle man også ha foreldre i skolen også, Det kommer ikke av seg selv, ting hoper seg i liten kropp. Alle vil jo bli sett og hørt, og når de ikke får det ut via fag så tar dem ut via atferd. (Jan)

Jan opplever at det er mindre læringshemmende atferd i klassen når han følger opp klassen og elevene over tid. Han gir uttrykk for at relasjon er det som er avgjørende om det mye eller mindre læringshemmende atferd i gruppa, om man er i klassen som vikar eller har hatt klassen over tid har betydning.

(4) Vil ikke si at det er hver dag når jeg har en gruppe over lengre tid. For da har jeg lært å kjenne den gruppa, men hvis jeg går inn som vikar i en ukjent gruppe eller kommer inn som ny i en klasse, så vil det alltid være atferdsproblem. Noen som skiller seg ut, og da må man bli kjent med den gruppa. Hva er det som rører seg der. (Jan)

Anita definerer læringshemmende atferd som noe som skjer i klasserommet slik at det ikke blir læring. Hun opplever også at gruppesammensetning kan være noe som bidrar til læringshemmende atferd, som for eksempel at det er for mange elever i klassen som viser utfordrende atferd. Hun nevner også som læringshemmende når elevene får muligheten til å snike seg unna i timene. Hun snakker videre om at dette skjer hvis det mangler rutiner, trygghet og voksentetthet i klassen. Moen (2016) hevder at de relasjonelle mellomrommene i klassen er ved første øyekast ikke like tydelige og konkrete som de fysiske faktorene. I en travel hverdag kan faktorer slik gruppestørrelse, tid blant annet oppleves som begrensende for muligheter i klasserommet. (ibid). Anita nevner også at overganger og skifter til ny lærer som kan være læringshemmende. Anita opplever daglig læringshemmende atferd i klasserommet, men hun beskriver at hun griper inn før dette eskalerer seg og demper dette. Dette er faresignaler slik hun beskriver som læreren må håndtere.

(5) Det som skjer i klasserommet slik at vi ikke får lært. Du har elever som utagerer, da blir det vanskelig for da får du trygghetsperspektivet. Ikke sant, det er også hvis du har for mange elever at du når tidsnok inn i situasjoner. Det kan være læringshemmende, også at eleven har da den muligheten å

snike seg unna. Så det med voksentetthet og gode rutiner er så viktig for at du får til med læring. Hvis du snur det så kan du få til så mye. (Anita)

Anita er den av informantene som viser tydeligst kontekstuell tilnærming til læringshemmende atferd i klasserommet. Hun skiller seg ut fra de andre informantene i sin forståelse. Sitat 5 viser at hun trekker også inn faktorer som Moen (2016) peker på som fysiske faktorer, som Anita tenker at forårsaker læringshemmende atferd i klassen. Dette er faktorer som lærere har mindre grad av påvirkningsmulighet for, og for stor grad av vektlegging av dette kan mulighetene for det relasjonelle aspektet svekkes.

Jan, Karen og Ella har større individfokus når de forteller om hvordan de definerer læringshemmende atferd. Systemteoretisk forståelse av handlinger og atferd innebærer at det foregår en interaksjon mellom omgivelsene og det enkelte individ. Mer individfokus og tenkning innebærer at man ofte tenker at problemer har en årsak og det vil være vesentlig å avdekke årsaken for å kunne redusere eller fjerne problemene. I møte med atferdsproblematikk fører denne tenkningen til at årsakene tilknyttes den personen som utfører den problematiske atferden. På denne måten flyttes søkelyset bort fra omgivelsene, og fra å vurdere om det er noe med situasjonen der atferden fremvises som fører til problemene. Diagnoser slik ADHD, Tourettes syndrom innebærer ofte et grunnleggende individperspektiv. (Nordahl et al., 2005).

Alle informantene opplever læringshemmende atferd i klasserommet hyppig. Ella og Karen opplever læringshemmende atferd daglig i klasserommet. Anita opplever også daglig læringshemmende atferd i klasserommet, men viser en tilnærming hvor hun forebygger dette ved å dempe før dette eskalerer seg. Hun knytter dette også til voksentetthet og gode rutiner. Jan opplever mindre læringshemmende atferd i klassen som han kjenner godt, og hyppigere i møte med elever der han er inne som vikar. Når kontakten og relasjonen mellom lærer og elev ikke er sterk, påvirker dette også læringsmiljøet i klassen. Dette stemmer overens med Drugli (2012) i forhold til utvikling av relasjonen mellom lærer og elev som en dynamisk prosess, som blir påvirket av holdninger, verdier, ferdigheter og forventninger, hos både lærer og elev.

Informantenes opplevelse av at læringshemmende atferd i klasserommet forekommer daglig samsvarer ikke med Sørli & Ogden (2014) sin forskning. Deres forskning viser at det var betydelig mindre innslag av problematferd i 2008 enn i 1998 slik tidligere referert. Dette kan ha med å gjøre hvilken forståelse av begrepet læringshemmende atferd informantene har, men også forståelsen skolene informantene representerer har og hvilke systemer de har i møte med elever som viser læringshemmende atferd. Læringshemmende atferd i klasserommet er et tema som informantene har opplevd og opplever i det daglige, og er noe som lærere må forholde seg til og i tillegg ha en kollektiv forståelse i skolen og lærerteamet sitt i møte med elever som viser læringshemmende atferd. Dette kan ses i lys av det som Nordahl et. al (2005) påpeker når et barn viser noe negativ atferd, er det i de fleste tilfeller ikke bekymringsfullt eller noe man nødvendigvis bør iverksette særskilte tiltak i forhold til. Det er imidlertid viktig å være klar over at hvis problematferden er omfattende, manifester seg over tid og hemmer barnets utvikling så er dette faresignaler som det bør følges opp.

En av informantene reflekterer over at hun opplever mer læringshemmende atferd i klasserommet hvis klassemiljøet ikke er trygt. Informanten uttrykker utfordringen som lærer å ivareta alle elevene, når læringsmiljøet preges av læringshemmende atferd.

(6) Dette henger i hop med klassemiljøet, fordi at et utrygt klassemiljø gir veldig mye rom for de her som har vansker med å sitte i ro, og som har atferd som hemmer klassemiljøet. Det er så sårt for de som har lyst til å lære, de har så lyst til å sitte der, de gleder seg til et tema. Også har man de som vil prate og de synes det er kjedelig. Dem skjønner ikke helt, får det ikke helt til, eller bare ikke klarer å sitte i ro. (Ella)

4.2 Læreres arbeid med å forebygge og håndtere læringshemmende atferd

For å danne et bilde hvordan lærere arbeider med et læringsmiljø som ivaretar alle elevene stilte jeg spørsmål som: *hvordan jobber du med å bygge et klassemiljø som inkluderer elever som viser læringshemmende atferd og bidrar til trivsel og motivasjon? Hva ser du som viktig i arbeid med å skape et læringsfremmende klassemiljø?*

Alle informantene i studien reflekterer over klassemiljø og viktigheten av å arbeide med et klassemiljø, som ivaretar alle elever. Dette er et tema som peker seg ut gjennom alle intervjuene, og som informantene peker ut som et grunnleggende tema i sin hverdag som lærer. Informantene synes å anse arbeid med klassemiljøet som et tiltak å møte læringshemmende atferd i klassemiljøet og som en del av profesjonelle læringsfelleskapet i lærerkollegiet og diskusjoner der «vi» aspektet fremheves.

4.2.1 Klasseledelse og autoritative voksne

Informantene løfter opp viktigheten av tydelig klasseledelse og det å være en autoritativ voksen i møte med elevene. Anita fremhever tydelig klasseledelse som en viktig del av lærerjobben. Dette innebærer at man samtidig klarer å være en tydelig leder, gi omsorg og jobbe med relasjonsbygging. Dette er i samsvar med Holland (2013) som snakker om varme og kontroll hos de voksne som jobber med barn og unge. Tydelig klasseledelse som utøves av varm lærer er effektivt. Anita sier det slik:

(7) Hvis ikke jeg er en tydelig leder, så er det noen andre som vil styre og det er da elevene ofte vil styre, tenker jeg. Så jeg jobber veldig med dette at elevene skal skjønne hvem som har styringen i klasserommet. Samtidig som jeg jobber mye med relasjonsbygging og vise at jeg liker dem. (Anita)

Dette samsvarer også med Roland (2021) som påpeker at autoritative voksne har stor betydning for barn og unges sosiale og faglige utbytte på skolen. Han viser også til viktigheten av at de voksne på skolen både fremmer og viser relasjonsvarme og tydelige krav. Informantene bruker samtaler mye som redskap i møte med elever som viser læringshemmende atferd i klasserommet. Det relasjonelle aspektet ser ut til å være noe av det viktigste i møte med elever som viser læringshemmende atferd. Klasseledelse som innebærer tydelig struktur, god planlegging og faglig trykk er også noe som informantene betrakter som viktig.

(8) Jeg prøver å vandre og være innom alle elevene, snakke sakte, roe ned tempoet. Fordi at jeg vet at det sitter elever som ikke får med seg. (Karen)

Informantene viser i sine refleksjoner både individfokus, samtidig som de løfter frem gruppedynamikk i klassen som noe som læreren må være oppmerksom på. Jan fremhever viktigheten av at elevene opplever undervisningen som forutsigbart, og vet hva de har å forholde seg til. Elevene som opplever forutsigbar skolehverdag bidra til trygge elever. Også Jan viser en autoritativ tilnærming til klasseledelse. (Roland, 2022).

(9) Du må ha en plan for undervisningen. At de er trygg på at det er forutsigbart, at de alltid får planer for uka i alle fag. Trygt og forutsigbart vil jeg si. (Jan)

Karen beskriver positiv forsterkning som grunnleggende prinsipp i sitt arbeid med klassemiljøet. Hennes tilnærming antyder at hun bruker ros og oppmuntring systematisk, noe som etter hennes erfaring påvirker positivt også andre elevene og læringsmiljøet i klassen. Dette stemmer overens med Tveit (2012) om systematisk bruk av ros og oppmuntring. Når det vies oppmerksom på ønsket atferd og dette roses, vil dette kunne føre til økning av denne atferden.

(10) Jeg bruker positiv forsterkning, «PALS light». I stedet for å si at du må rekke opp hånda, sier jeg til dem som rekker opp hånda, at så flink du er som rekker opp hånda. For da vet de andre hva dem skal strekke seg etter, og det har en veldig beroligende effekt. (Karen)

Karen sin tilnærming viser videre at hun bruker systematisk gode beskjeder, der hun bruker tydelige og positivt ladede regler som understreker hva hun forventer av elevene, i motsetning til «ikke beskjeder» og klasseregler.

(11) Vi har regler i klasserommet som går på å være snill og grei, elevene skal rekke opp hånda, Det som varierer er det sånn om det står veldig mye ikke og nei regler, eller om det er mer positivt. For at ikke og nei er sånne ord som jeg ikke er så veldig, man skal løfte opp det som er bra heller. (...) Det er litt PALS det også. Vis respekt i stedet for ikke plag andre. Ha forventninger til elevene. (Karen)

Jan vektlegger også positiv forsterkning i møte med elevene og beskriver dette slik:

(12) For jeg kan aldri huske å ha opplevd at noen har blitt bedre menneske når man forteller hva dem ikke kan, du må bygge på det dem kan, det er det dem husker. (Jan)

Jan vektlegger god relasjon og kontakt med elevene som grunnleggende for et godt læringsmiljø. Jan vektlegger relasjonsbygging og personlig kontakt med hver elev. Få fram elevens stemme bidrar til at eleven opplever å bli sett og hørt, samt får en aktørrolle i møte med skolen. Systemtilnærmingen og aktørperspektivet løftes også frem av Nordahl et. Al (2005) som beskriver elevene som den autonome og handlende individ i sitt eget liv. Dette er også relevant sett i lys av resultatene fra undersøkelsen "Skole og samspillsvansker" fra 1998, der det vises til en relativt klar sammenheng mellom elevenes opplevelser og erfaringer med skolen som en undervisnings- og læringsarena, og deres handlinger eller atferd i klassen (Sørli og Nordahl 1998).

(13) Prøver å stille spørsmål og sånn, og alltid ha samtale med hver enkelt. Så det å prøve å bli kjent med elevene, det er kjempeviktig, det aller viktigste er å skape relasjoner til de. (Jan)

Anerkjennelse og ros er tema som fremheves av informantene. Vektlegging av ros og anerkjennelse er en del av sentrale prinsipper for god klasseledelse. Disse prinsippene er proaktive virkemidler som legger til rette for at elevene skal lykkes og mestre. (Tveit, 2012).

(14) Alt jeg kan skryte av deg, jeg finner alltid noe jeg kan skryte av hver enkelt, for det må man gjøre. For kjeft og skjenn, det lærer man ingenting av. (Jan)

Videre er det å etablere virksomme klasseregler viktig prinsipp for god klasseledelse. Dette er med på å tydeliggjøre for elevene hva som forventes av dem, hva som bli verdsatt og anerkjent i klasserommet. Proaktiv tilnærming i klasseledelsen gir læreren muligheten til å jobbe forebyggende og utvikle et nært samarbeid med elevene for å skape et positivt læringsmiljø. (Tveit, 2012; Bergkastet et al, 2019). Informantene fremhever viktigheten av tydelig struktur i klassen. Alle informantene beskriver dette slik sitatene 15-18 viser.

(15) Vi starter skoleåret med å snakke, bare å ha samtale med hele klassen. Hvordan vil vi ha det, både i forhold til læring og det sosiale. Hvordan vi vil ha det ute, inne, uansett hva det er vi skal gjøre. Hvordan vi ønsker å ha det, både i skolen og i klassen. Vi lager klasseregler og de der tingene som er grunnlaget til å ha et godt sosialt miljø og kjenne av vi faktisk ha noe å jobbe etter. Og så er det noen som nekter å være med på reglene, dem er redd for at okei, jeg kommer ikke til å klare de her reglene uansett. Da er det å finne de her små smutthullene som de kan få lov til å skinne og at de vet at dette får jeg til. Men også at alt ikke så svart-hvitt, og se litt de forskjellige behovene de har. (Ella)

(16) Det som jeg syns er viktig er jo det her med rutiner, få på plass klare rutiner og ha klare forventninger til at rutiner følges, samt konsekvenser hvis ikke det skjer. Tydelig klasseledelse, ikke slippe elevene til som klasseledere. (Anita)

(17) Det er daglige rutiner, skrive plan på tavla, oppstart av timen. Vi har på skolen klasseledelsesrutiner, oppstart, gjennomføring og avslutning av timen. (Karen)

(18) Du må ha plan for undervisningen, at det er trygt og forutsigbart og at de (elevene) alltid får planer for uka i alle fag. Å gjennomgå planer, og skrive på tavla. (Jan)

En av informantene snakker om at det i skolehverdagen er konstant behov for samtaler med elever, og at dette ofte går utover læringsplanen for timen og dagen. Dette stresset informanten spesielt i begynnelsen i lærerkarrieren, men er noe som hun nevner at kan enda være stressende når hun som lærer ikke får jobbet med fag og mål for timen. Relasjonsorienterte lærere forebygger uro og konflikter gjennom aktivt å bidra til danning

av gode sosiale relasjoner i klassen. De engasjerer seg og tar oppståtte problemene til åpen diskusjon. Gjennom klassesamtaler drøftes forholdet mellom relasjoner i klassen og temaene som vennskap, toleranse, lederskap og konfliktløsning. (Ogden, 2013).

(19) Senest i dag var det behov for en prateøkt. Bare om alt mulig rart de hadde på hjertet, hvor mange dager det er til jul, hvorfor man må ha lua i tørkeskapet, snakket om brann og brannvarslere. Av og til kjenner jeg på stresset at vi skulle vi ha gjort det, og vi skulle gått gjennom disse målene. Og så rekker vi ikke det for de snakket om dette i 30 minutter, og 40 minutter. (Ella)

4.2.2 Lærer-elev relasjoner

Gode relasjoner til alle elevene er noe, som alle informantene vektlegger som grunnleggende i sitt arbeid med å skape et positivt læringsmiljø og i møte med læringshemmede atferd i klassen.

Jan vektlegger viktigheten av å bli kjent med og se alle elevene, og ha en god relasjon til alle elevene. Dette bekreftes av Ogden (2013) som viser til relasjonsbyggingens viktighet. Lærer kan bidra til å skape positive relasjoner gjennom å vise interesse for elevene. Dette kan innebære hvem de er som person, hva de er opptatt av og hva de interesserer seg for. På denne måten legger læreren et godt grunnlag for senere samhandling, også til det som er konfliktpreget. Jan gir uttrykk for viktigheten av å jobbe kontinuerlig med å bygge relasjoner. Bli kjent med elevene, også utenfor klasserommet og skolen, understrekes av Jan. Lærere som er godt likt av elevene, er voksne som er tydelige og varme som viser interesse for elevene og ønsker å bli kjent med elevene som egne individer. Det å se den andre og være en betydningsfull voksen for elevene innebærer å evne å sette seg inn i den andres perspektiv. Dette samsvarer med det som Bergkastet et al. (2019) beskriver som et relasjonelt ansvar. Læreren kontinuerlig og systematisk arbeid innebærer blant annet å jobbe med relasjoner i fredstid, der læreren viser interesse for elevene og blir kjent med deres interesser også utenfor klasserommet, har stor betydning for relasjonsdanning.

(20) Prøver å bli kjent med de i flere arenaer enn skole. Det kan være hvis jeg ikke bor i nærmiljøet, å følge dem for eksempel i idrett eller hva dem har gjort i fritida si, eller prøver å innhente kunnskap hva dem driver med ellers også. (Jan)

Ifølge Drugli & Nordahl (2016) er barn og unge i en fase i livet hvor deres bilde av seg selv og eget verd ennå ikke er utviklet. I samhandling med lærere vil de gjøre seg mange erfaringer som i stor grad vil påvirke denne utviklingen. Blant annet vil dette påvirkes gjennom møtet med betydningsfulle voksne som gjør at barn og unge blir kjent med ulike sider av seg selv og opplever anerkjennelse eller avvisning. For at barn og unge skal danne seg et positivt bilde av seg selv, må de blant annet oppleve at de blir anerkjent av dem som er viktige voksne i livet deres, også læreren. Jan gir uttrykk for viktigheten av å bli kjent med elevene sine, og se dem utvikle seg både sosialt og faglig. Han viser en tilnærming hvor det å se eleven og anerkjenne eleven som et menneske, og ikke bare faglig, men også mellommenneskelige egenskaper hos eleven. Dette samsvarer også med det Schibbye & Løvlie (2018) beskriver som en anerkjennende relasjon og anerkjennende væremåte.

(21) Fordi alle har sterke sider, og når du får vitnemålet ditt, så står ikke disse der. Om du får 2 i matematikk, det forteller egentlig så mye om deg. Om du er ansvarsfull, om du er flink til å ta vare på andre som slit. (Jan)

Anerkjennelse er ikke først og fremst det læreren sier og gjør, men en genuin respekt for eleven og elevens opplevelser (Manger et al., 2013). Flere av informantene beskriver sin egen rolle i møte med elevene. Karen fremmer gjennom hele intervjuet sitt syn på elevene og sin egen rolle og det ansvaret det innebærer å være lærer. Karen setter ord på ansvaret hun har som lærer når hun merker at relasjon til den enkelt elev ikke er positiv og god. Hun beskriver videre hvordan hun må å gå inn i seg selv for å reflektere over hva som skjer i relasjonen med den eleven. Det at hun som lærer kjenner irritasjon i møte med noen elever gjør at hun som lærer blir nysgjerrig. Hun beskriver en prosess der hun bruker seg selv som verktøy, og er bevisst på sin rolle i møte med denne eleven. Ansvaret ligger hos læreren som voksen og profesjonell. Dette samsvarer med det Samuelsen & Bargel (2018) beskriver som et dynamisk og interaktivt forhold til ulike delene i kommunikasjon, i stedet for å fokusere bare på individbaserte prosesser. Informanten er også bevisst på sin egen rolle og forståelse av relasjonskvaliteten og det Lund (2012) sier om mentaliserende voksne som reflekterer over sin rolle i møte med elevene, og prøver å forstå elevens handlinger i den aktuelle konteksten.

(22) Det vil alltid være noen elever, mennesker matcher forskjellig. Hvis jeg jobber med et barn som jeg ikke har god kontakt med, så blir jeg nysgjerrig. Jobber mer rundt dette. Noen får du jo bare kontakt med, med noen holder det med smil, nikk og sånt. Mens andre har opplevd sånn at du ikke stoler på et smil og nikk, da må du prøve å se. De elevene som irriterer deg mest, som sliter deg mest, dem må du bruke litt tid på og jobbe med deg selv. (Karen)

Jan og Anita beskriver også hvordan de ser på elevene og hva er det som ligger til grunn å være en varm lærer i møte med elever. Informantene beskriver sitt elevsyn og hvordan de formidler til elevene sine at de som voksne liker elevene. Informantene beskriver at dette krever at som lærer må man kontinuerlig jobbe med relasjonsbygging. Kinge (2022) bekrefter dette når hun påpeker viktigheten av å rette oppmerksomheten mot relasjonen mer enn mot barnet.

(23) De må føle seg elsket for det dem er, ikke sant. Uansett om dem sliter med det ene eller sliter med det andre, det viktigste er å sette pris på det dem er. At de får inntrykk at læreren er glad i oss, og liker oss. Da bygger jeg relasjoner, og får innpass ved at jeg vil dem vel. (Jan)

(24) Jeg jobber mye det her med relasjonsbygging, og vise at jeg liker elevene også når jeg ikke liker det de (elevene) gjør noen ganger. Og at du etter konflikter snakker med elevene, i fredstid, og bekrefter at de (elevene) er fine mennesker selv om de har gjort ting som ikke jeg liker. I tankene mine har jeg elevens læring i sentrum, og ikke så opptatt av min egen rolle og fokus på hvordan de (elevene) har det. (Anita)

En læringsfremmende relasjon er basert på at læreren viser respekt, toleranse, empati og interesse for elevene. Det er viktig at læreren mener at alle elever har et potensial for læring, og at læreren respekterer hver elevs individuelle måte å lære på. (Drugli & Nordahl, 2014).

Ella forteller om systematisk arbeid med relasjoner. Hun nevner relasjonskartlegging som gjennomføres i hver klasse. Metoden som hun bruker beskriver gode relasjoner som rød, gule som relasjon som er ganske god, og grønn som mangelfull og dårlig relasjon mellom elev og lærer. Dette er en måte å ha bevissthet og jobbe med klassemiljøet. Ella beskriver at ved å jevnlig kartlegge relasjoner til sine elever, observere og reflektere over sin kontakt med elever, gjør at læreren har større fokus og bevissthet på relasjoner.

(25) Vi har relasjonskartlegging vi gjennomfører, som er grønt, gult og rødt lys. Det er litt motsatt av det som vanligvis. Er det rødt så er det god relasjon, er eleven på grønt så er kanskje ingen relasjon, og hvis den er gul så er sånn midt imellom som du jobber mer med. (Ella)

Karen beskriver viktigheten av lærer-elev relasjon for å kunne være i posisjon til å hjelpe elevene. Hun sier at hvis ikke hun klarer å bygge relasjon til eleven av en eller annen grunn, så vil dette bety at det blir læringshemmende atferd i klassen. Hun viser til at en god relasjon mellom lærer og elev bidrar til at læreren har et grunnlag å bygge videre på relasjon og fokusere på det positive. Karen viser at det er hun som lærer som er den profesjonelle og har et ansvar om å bygge en positiv relasjon til elevene. Hun viser også en proaktiv tilnærming til klasseledelse. Dette bekrefter også Drugli & Nordahl (2019) som hevder elever som har positive relasjoner til lærerne sine, presterer også bedre faglig. Elevens faglig fungering henger sammen med hvor god relasjon de har til lærerne. Dette samsvarer også med Sabol & Pianta (2012) som understreker at en nær lærer-elev relasjon vil kunne forebygge negativ utvikling i barn og unges liv. De viser til forskning som viser at elever som hadde en nær relasjon til lærere viser mindre grad av skolevegring, angst og sosial isolasjon.

(26) Det som har betydning, det er det at hvis jeg ikke klarer å bygge en relasjon til en elev av en eller annen grunn, så sliter jeg også med de atferdsproblemerne eller læringshemmende atferd fordi at jeg ikke står i posisjon til å kunne hjelpe de med det. Men hvis jeg har en god relasjon til elevene, så kan vi bygge på det, vi skal jo bygge på det positive, og ikke rive de ned. Vi skal ta tak i det positive og bygge det videre, og elevene vet veldig godt selv, og det er veldig fint å kunne bruke deres, eleven kan si at jeg burde øve på det og det. (Karen)

Alle informantene gir uttrykk for sitt engasjement til lærerrollen gjennom hele intervjuet og sier at de trives med å arbeide som lærer. De viser på ulike måter at de liker å snakke med elevene, og er glad i elevene sine. Dette samsvarer med Sabol & Pianta (2012) om den sensitive læreren som kan ha en stor betydning og rolle for barn og unges utvikling.

(27) Jeg liker å ha samtaler med mine elever. (Karen)

(28) Det opplever jeg som viktig at du er ærlig på det du sier, og at du ikke du bare prøver hardt å vise at du liker elevene. Nu er jo jeg heldig, fordi at jeg liker mennesker, og liker også mennesker som ikke liker meg. Man er jo litt rar sånn, men det hjelper deg i skolehverdagen. (Anita)

(29) Elevene har alltid noe å lære meg, alle elevene har noe å lære meg. Det er viktig at de har et inntrykk av at jeg (sier navnet sitt) er glad i oss, liker oss. Da bygger jeg relasjoner, og får innpass at jeg vil de vel. (Jan)

(30) [...] De (elevene) kan komme bort og lene seg inn til deg, og si at jeg skal gå ut å ta friminutt, og være verdens sånn, de gjør ikke annet enn å vise at, hei, vi er her og vi er glad i deg, og vil at du skal være her. (Ella)

Sitatene 27-30 viser det Kinge (2022) beskriver som voksne i skolen som viser at de bryr seg og søker å forstå hvordan elevene har det på innsiden hos barnet. De viser interesse for elevene og identifiserer og bygger videre på gode lærer-elev relasjoner. Også Bergkastet et al. (2019) skriver om den profesjonelle lærerens ansvar og arbeid med klassemiljøet, som møter alle elever.

4.3 Hva lærere opplever som støttende

For å få en forståelse av hva informantene opplever som støttende i arbeidet sitt ble informantene stilt spørsmål slik: *Hva som støtter deg og hva som hindrer det i møte med elever som viser læringshemmende arbeid? Hvilken rolle har samarbeid med foreldre, lærerkollegiet, ledelse, og andre støttesystemer som PPT?*

Alle informantene gir uttrykk for at samarbeid med foreldre er viktig og har betydning for det som skjer i klasserommet. Foreldre og lærer er elevens nærmeste voksenpersoner i barndommen, og har en viktig rolle i oppveksten. Det er av betydning at elevene har støttende relasjoner i oppveksten sin. Jan nevner i sitatet 31 viktigheten av et godt samarbeid med hjemmet. Jan beskriver betydningen av samarbeid med foreldre, og sier at det hvordan elevene har det hjemme og på fritiden vises i skolen og påvirker læringsmiljøet. God kontakt mellom læreren og hjemmet støtter eleven ved at læreren kan tilrettelegge hvis eleven har en dårlig dag, er uopplagt og trenger tilrettelegging. Når elevene vet at læreren snakker med foreldre og det er godt samarbeid, har dette en beroligende effekt og kan bidra positivt til relasjonen mellom læreren og eleven, slik sitatene 32-34 viser. Informantene gir uttrykk for foreldresamarbeid som støttende for lærer og læringsmiljøet. Kinge (2022) støtter dette når hun påpeker viktigheten av å ha en nær og lyttende holdning til foreldre og foreldresamarbeidet. Hun påpeker videre til at det ligger mye kraft og mange muligheter til økt forståelse og hjelp, dersom skolen lykkes med dette samarbeidet med elevenes nærmeste omsorgspersoner.

(31) Naturligvis er ikke alt på meg, de må ha det greit hjemme også. Du må ha et godt samarbeid med foreldrene. Sånn at elevene vet at det er samarbeid, det er betryggende for elevene at de vet at vi har god kontakt, sant. (Jan)

(32) Når jeg snakker med foreldre på utviklingssamtaler og sånt, så spør jeg hva vi ønsker med dette barnet, hva ønsker dere for deres barn, hva vil dere at eleven deres skal klare når en skal begynne på videregående. Er det noe som dere synes det er viktig å jobbe med. [...] (Anita)

(33) Bruke foreldrene som en del av relasjonsbygging, og vise at skole-hjem snakker sammen. Jeg merker hvis atferden har vært veldig forstyrrende, vandre i klasserommet, rope stygge ord, skjelle ut andre og sånne ting. Når elevene merker at skolen snakker med hjemmet, foreldrene vet hvordan vi har det på skolen, jeg har det på skolen, hvordan det har vært hjemme. Har jeg (eleven) vært sint og sur før jeg kommer, eller når jeg er kommet hjem. Da roer dem seg

ned, for dem merker at vi faktisk jobber i team, det er ingen som jobber mot hverandre. [...] (Ella)

(34) Elevene synes det er veldig fint når jeg ringer hjem og skryter, da blir dem veldig glad. Spesielt hvis foreldrene gjør litt stas om det hjemme. Det er med på å bygge eleven. (Karen)

Også Bergkastet et al. (2019) bekrefter informantenes sitater der foreldresamarbeidet fremheves, og påpeker at et trygt og godt skolemiljø er avhengig av at hjem og skole drar i samme retning og jobber relasjonelt i møte med foreldre. Foreldre blir sett som støtte og ressurs av lærere.

Kollegastøtte blir nevnt som en støttende funksjon i skolehverdagen. Bekymringer og tiltak drøftes i lærerteamet, og med ledelsen. Dette har stor verdi for mestring av jobben, samt for opplevelse av fellesskapet. En av informantene setter ord på lærerjobben som en ensom jobb i en hektisk hverdag. Hun beskriver at det kan gå en hel dag uten at hun har snakket med andre voksne, og kun vært sammen med elevene. Jobben oppleves som givende, men samtidig krevende. Kinge (2022) viser til skolens tverrfaglig samarbeid som er et samarbeid som foregår innen skolen som organisasjon.

(35) Jeg har ikke snakket med andre voksne i hele dagen, jeg har sett alle elevene, alle lavere enn albuene, men jeg har sett de. Men ellers har man ikke sett eller snakket med noen. (Ella)

Både Anita, Ella og Karen beskriver hva som støtter det å stå i lærerjobben. Det nevnes kollegastøtte, ledelse og PPT som viktig støtte. Veiledning og drøfting i team, med ledelsen og PPT, samt at læreren blir anerkjent for den jobben man gjør.

(36) Det her med at det godt kan stilles kritiske spørsmål, og det å bli lyttet til og at folk har tro på at du kan det du holder på med, og at du får lov til å være litt tålmodig i det arbeid du gjør. Da være seg at det er leder, foreldre, kollegaer, PPT, at man blir anerkjent med det arbeidet man gjør er selvfølgelig viktig. [...] (Anita)

(37) Ta opp ting i teamet, det er det første steget. Hva gjør vi i de her situasjoner, da vi er ganske mange i de ulike klassene og har sett utviklingen deres (elevene) i løpet av. Det er viktig støtte. (Ella)

(38) Lærerkollegiet på trinnet mitt, vi snakker, bruker mye tid på å snakke om elevene. Vi snakker mye i pauser, vi har veldig fokus på det. Det har en veldig positiv effekt, vi er opptatt av å bygge opp elever, og å forstå, hva er det som gjør at eleven har det sånn, Er det noe vi kan endre på, strekker oss langt på, for eksempel svømming, tilbud om å svømme alene med lærer. Det lille ekstra. Vi er jo ikke like vi lærere, vi skal egentlig agere likt, men samtidig er vi forskjellige personer og gjør ting ulikt. (Karen)

Jan gir uttrykk for at støtte fra ledelsen er viktig i skolehverdagen. Han sier at det er viktig at læreren opplever at ledelsen ser og klarer også å ta lærerens perspektiv. Når det kommer andre inn i klasserommet for å observere vil dette styrke læreren. Jan sier

også at i utprøving av tiltak i klassen, er det viktig at det er et team som kan evaluere tiltak.

(39) Man som lærer må få støtte hos ledelsen til å prøve ut ting, og hvis man trenger hjelp at dem komme å observere (ledelsen), ikke sant. Også at man kan diskutere med de, være uenig med de, at man ikke blir sint på hverandre. Og at de også ser ting fra vårt syns, fra lærerens sitt syn, at ledelsen kan ta andre sitt perspektiv. (Jan)

En av informantene påpeker ytre faktorer som en støtte, slik som ekstra ressurser i klassen. Karen påpeker at ved å sette inn ressurser i en tidlig fase vil dette ha forebyggende effekt i læringsmiljøet. Ekstra ressurs gir mulighet til å sette inn tiltak tidlig, og for en avgrenset periode. God dialog med ledelsen som lytter og viser handlingskompetanse løftes som faktor som støtter læreren i jobben. Informantene opplever også at støtte fra PPT og andre støttefunksjoner er viktig for lærere og læringsmiljøet. En av informantene påpeker at det ikke nødvendigvis er ekstra ressurser som lærere etterspør, men veiledning av god kvalitet. Refleksjonene tyder på at læreren opplever å stå mye alene med ansvaret for klassen, og informantene uttrykker behov for handlingskompetanse og tidlig innsats i skolen. Stortingsmelding 6 peker på at det er nødvendig og viktig å unngå at lærerne står alene i sin praksis, og at det må utvikles gode, profesjonelle fellesskap i skolen. Det påpekes videre på viktigheten av tilrettelegging for evaluering av lærerens praksis, deling, drøfting og videreutvikling av praksis, som baseres på aktuell forskning. (Meld St. 6 2019-2020).

(40) Mine forventninger er at vi skal ha, at PPT som rådgivningsorgan. Det vil si at jeg ringe eller skrive dit, eller ta kontakt og si at det her opplever jeg nå. Da har jeg prøvd med ledelsen og oss selv først. Det må være mulighet for den dialogen. Også tenker jeg aldri at hvor mange timer jeg skal ha i klassen. Noen kanskje gjør det. Da er det blitt vurdert nøye hva dette barnet klarer, og hva eleven trenger hjelp til. [..] (Anita)

(41) Det kan være at man trenger styrking eller deling av klassen, og sånne ting. Jeg har inntrykk av at ledelsen strekker seg langt ut fra de ressursene vi har, hjelper og støtter, kommer med råd. (Karen)

Informantenes refleksjoner rundt hva som støtter læreren i sitt arbeid samsvarer med intensjonen med kompetanseløftet 2020-2025. Alle informantene bruker aktivt lærerkollegiet til å drøfte situasjoner de opplever i skolehverdagen. Det som ikke kommer tydelig fram i informantenes refleksjoner, er hvor systematisk den enkeltlæreren eller lærerkollegiet jobber. Informantene reflekterer over å jobbe og drøfte i team, og sitat 25 forteller om systematisk relasjonskartlegging som er et verktøy læreren og skolen har tatt i bruk. Sitat 17 forteller om skolens arbeid med rutiner for klasseledelse som også tyder på at skolen har arbeidet kollektivt med rutiner på dette området. Kompetanseløftet har som et overordnet mål å sørge for varig kompetanseløft slik at kommuner og skoler har tilstrekkelig kompetanse tett på barna og elevene for å kunne forebygge, fange opp og gi et inkluderende og tilpasset pedagogisk tilbud til alle, inkludert barn og elever med behov for særskilt tilrettelegging. Kompetanseløftet har som mål å øke kompetansen i kommuner og skolen rundt de vanligste behovene i skolen, slik som for eksempel dysleksi, ADHD og skolevegring, men også sammensatte og relativt komplekse utfordringer. Kompetanseløftet har som hensikt å øke den

kollektive kompetansen i skoler, lærerteam og andre støttefunksjoner rundt. (Udir, 2022).

4 Oppsummering og refleksjoner

I denne kvalitative intervjuundersøkelsen har søkelyset vært på læringshemmende atferd og læreres refleksjoner knyttet til dette. Problemstillingen som oppgaven har tatt sikte på å belyse har vært:

Hvilken forståelse har læreren av å skape et læringsmiljø som inkluderer elever som viser læringshemmende atferd?

Hensikten i denne oppgaven var å utforske hvordan mine informanter reflekterer over sitt møte med elever som viser læringshemmende atferd. Min rolle som pedagogisk-psykologisk rådgiver har gitt meg en forforståelse om temaet og en systemteoretisk forståelse i mitt arbeid i PP-tjenesten. I denne studien ville jeg fordype meg i informantenes forståelse av læringshemmende atferd i klasserommet, og hvordan de arbeider med å møte dette fenomenet. Det har vært fire informanter i denne studien, som jeg har intervjuet. Dette har vært en liten studie med et lite utvalg og kan derfor ikke generaliseres til å være gyldige. Studien kan forhåpentligvis gi et bilde av hvordan disse fire informantene reflekterer over et tema, som er aktuell i skolen og peke på viktige elementer som relateres til aktuell teori.

Mine funn i denne studien viste at tre av fire av mine informanter i studien fremhever individfokus i sin forståelse av læringshemmende atferd i klasserommet. Informantene nevner individuelle faktorer når de reflekterer rundt hvordan de forstår læringshemmende atferd. En av informantene hadde en forståelse hvor en mer kontekstuell tilnærming ble fremhevet. Funn i studien viste at informantene opplever ofte læringshemmende atferd i klassen, noe som kan henge sammen med en snever, individfokuset tilnærming til læringshemmende atferd. Selv om de fleste informantene viste en individbasert tilnærming til læringshemmende atferd (Nordahl & Overland, 2015) viste funnene i studien at informantene belyser hvordan de fremhever klasseledelse og systematisk arbeid med relasjoner som det viktigste tiltak i møte med læringshemmende atferd. Selv om de fleste av informantene i studien hadde en individbasert forståelse av læringshemmende atferd, viste informantene i sine refleksjoner en helhetlig og systematisk forståelse av hvordan de møter elever som viser læringshemmende atferd. Videre viser funnene i studien at alle informantene viser en relasjonell forståelse, hvor de også fremhever sin egen rolle i møte med elever som viser læringshemmende atferd. (Sabol & Pianta, 2012; Bergkastet et al., 2019). Informantene opplever foreldresamarbeidet, kollegastøtte og samarbeid med PP-tjenesten som støttende i sitt arbeid.

Studien har gitt meg en større innsikt i hvordan lærere reflekter over temaet, men også om min egen forståelse av læringshemmende atferd i klasserommet og arbeid med dette. Dette anser jeg som verdifullt i en rolle der jeg i en PP-tjeneste er skolens nærmeste støttesystem. Å kunne forstå hvordan lærere opplever arbeid med læringshemmende atferd i klasserommet vil gi en forståelse og mulighet for en mentaliserende og anerkjennende holdning, der jeg som en del av skolens støttesystem søker å forstå opplevelser fra innsiden. En lærer som møter eleven relasjonelt, og selv blir møtt på denne anerkjennende måten blir bedre rustet til å stå i det viktige arbeidet sitt i skolen. (Drugli, 2012). Det er avgjørende og viktig for elevers læring at lærer er en tydelig og relasjonell klasseleder, som søker å forstå hvordan elevene opplever sin skolehverdag. En sensitiv lærer og voksen reflekterer over sin praksis og kontinuerlig

evaluerer og planlegger undervisning som er tilpasset elever. (Hattie, 2013; Pianta, 1999). For at lærere opplever å få støtte i sitt arbeid, er det viktig at de har et godt og støttende foreldresamarbeid og et fungerende støttesystem som blant annet innebærer lærerfellesskapet, skolens ledelse og ytre støttesystem slik PP-tjenesten. Informantenes opplevelse av å stå til tider alene med ansvaret er et viktig signal til støttesystemene rundt læreren.

I denne studien har jeg basert meg på fire informantenes opplevelser, erfaringer og refleksjoner. En kritisk refleksjon til studien er at utvalget er lite, og at min for forståelse kan ha påvirket studien. Jeg har forsøkt å reflektere og være bevisst på min egen rolle gjennom hele forskningsprosessen. Jeg har basert studien på mine informantenes forståelse av å skape et godt læringsmiljø som inkluderer elever som viser læringshemmende atferd og analysert disse.

Det fremkommer ikke i denne studien hvor systematisk lærere, skoler og deres støttesystemer arbeider med å heve den kollektive kompetansen. Laget rundt eleven som jobber systematisk er viktig for å unngå at lærere jobber som individualister i møte med elever. Det er viktig for elever at de møter kvalifiserte lærere med høy og relevant kompetanse. (Meld. St 6 2019-2020). Dette er tema som jeg anser som et interessant tema å forske videre på.

Litteraturliste

- Baumrind, D. (2013). Authoritative parenting revisited: History and current status. I R.E. Larzelere, A. Sheffield-Morrish & A.W. Harrist (Red). *Authoritative parenting*. American Psychological Association.
- Bergkastet, I., Dahl, L. & Hansen, K.A. (2009). *Elevenes læringsmiljø- lærerens muligheter. En praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Universitetsforlaget.
- Bergkastet, I., Duesund, C. & Westing, T. (2019). *Trygt og godt skolemiljø. Inkludering faglig og sosialt*. (2.utg). Gyldendal Norsk forlag.
- Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen lærer og elev avgjørende for elevens læring og trivsel*. Cappelen DAMM AS.
- Drugli, M.B & Nordahl, T. (2014). Dyrk lærerens relasjonskompetanse.
<https://psykologisk.no/2014/10/dyrk-laerernes-relasjonskompetanse/>
- Frøyland, L. (2017). *Systemisk samtale. Psykososialt samarbeid med barn, ungdom og foreldre*. Vigmstad & Bjørke AS.
- Grimsæth, G. & Irgan, T. (2016). Lærerkompetanse i møte med samspills- og atferdsvansker.
Utdanningsnytt.no, Artikkel e172391.
[Lærerkompetanse i møte med samspills- og atferdsvansker \(utdanningsnytt.no\)](https://www.udanningsnytt.no/artikkel/e172391)
- Hattie, J. (2013) *Synlig læring*. Cappelen Damm AS.
- Holland, H. (2013) *Varig atferdsendring hos barn – krever varig atferdsendring hos voksne*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Helmke, A. (2018) *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet. Diagnosticering, evaluering og utvikling af undervisning*. Dafolo forlag.
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2015). *Mellom ordene. Kommunikasjon i profesjonell praksis*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Johannessen E., Kokkersvold E. & Vedeler L. (2010). *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del - Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kinge, E.C. (2022). *Utfordrende atferd i skolen*. Universitetsforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.

- Lund, I. (2012). *Tydelige voksne når atferd utfordrer*. Portal forlag.
- Manger, T., Lillejord, S. Nordahl, T., Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1*. (2. utg.). Fagboklaget.
- Meld, St. 6 (2019-20). Tett på-tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Oslo: Kunnskapsdepartementet. [Meld. St. 6 \(2019-2020\) - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no).
- Moen, T. (Red.). (2016). *Positive lærer-elev-relasjoner. En fortelling fra klasserommet*. Gyldendal akademisk.
- Moen, T. (2018). Individ- og systemrettet arbeid i PPT- er det behov for en alternativ begrepsbruk og forståelse. *Spesialpedagogikk*, (2018)4, s. 4-12.
- Nordahl, T. & Overland, T. (2015) *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner. Tilfredstillende læringutbytte for alle elever*. (2. oppl.) Gyldendahl Norsk forlag.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse. Praksis, teori og forskning*. (1. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og videregående opplæringa*. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§5-6>
- Overland T. (2007) *Skolen og de utfordrende elevene*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Pianta R. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Roland, P. (2016). Ulike perspektiver på relasjonsbygging. *Utdanningsforskning*. [Ulike perspektiver på relasjonsbygging \(utdanningsforskning.no\)](https://www.utdanningsforskning.no)
- Roland, P. (2021) *Den autoritative voksenrollen i barnehage og skole. Relasjonskvalitet, utfordrende atferd, mobbing og sosial emosjonell læring*. Cappelen Damm AS.
- Sabol, T. J. & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*. 14:3, 213-231. DOI: 10.1080/1461734.2012.672262
- Schibbye, A-L. L. & Løvlie, E. (2018). *Du og barnet. Om å skape gode relasjoner med barn*. (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Samuelsen, A.S & Bargel, H. L. (2018). Individet i et systemperspektiv: Sakkyndighetsarbeid i PPT. *Psykologi i kommunen*, (2018)2, s. 19-26.

Sørli, M-A. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner. Hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"*. NOVA Rapport 12a/98, Oslo.

Sørli, M-A & Ogden, T. (2014). Mindre problematferd på skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (98)3, s. 190-202.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Kap.1-5, 7-10. Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3.utg.). Gyldendal Akademisk.

Tveit, A. (2012). *Anerkjennelse, ros og regler i klasserommet*. Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet (2020-2025).

<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanseloftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/#a183006>

Utdanningsdirektoratet (2023). Hentet fra: [Forslag til ny opplæringslov lagt frem for behandling i Stortinget \(udir.no\)](#)

Øen, K. (2021). Inkluderende praksis i møte med utfordrende atferd.

<https://www.utdanningsnytt.no/atferdsproblemer-bedre-skole-corona/inkluderende-praksis-i-mote-med-utfordrende-atferd/304134>

Vedlegg 1

Vurdering av behandling av personopplysninger

30.12.2022

Referansenummer

794976

Vurderingstype

Automatisk

Dato

30.12.2022

Prosjekttittel

Inkludering av elever med læringshemmende atferd

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig

Arne Tveit

Student

Jaana Kristiina Eriksen

Prosjektperiode

15.08.2021 - 30.06.2023

Kategorier personopplysninger

- Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

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

- De registrerte er over 15 år

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

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

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

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

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

Vedlegg 2

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Læreres forståelse av å skape et godt læringsmiljø som inkluderer elever som viser læringshemmende atferd»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å intervju lærere om deres forståelse av å skape et godt psykososialt miljø som inkluderer elever med læringshemmende atferd i klasserommet. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med masterprosjektet er å intervju lærere om deres forståelse av å skape et godt læringsmiljø som inkluderer elever som viser læringshemmende atferd.

Forskningsspørsmålene jeg ønsker å belyse:

4. Hva vektlegger fire kontaktlærere i å arbeide for å skape et godt læringsmiljø? Hva støtter og hva som hindrer utvikling fra et læringshemmende til et læringshemmende læringsmiljø?
5. Hvilke faktorer fremhever lærere i møte med elever som viser læringshemmende atferd?
6. Hva opplever lærere som støttende i dette arbeidet?

Jeg gjennomfører masterprosjektet skoleåret 2021/22 og planlegger å være ferdig i løpet av 2022/23. Prosjektslutt er juni 2023. Veileder for masterprosjektet er Arne Tveit.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å intervju 4 lærere om valgt tema.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i intervju, som vil ta cirka 1 time.

Det vil bli brukt lydopptaker, og intervjuene vil av studenten bli transkribert og anonymisert i etterkant av intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Studenten vil selv gjennomføre intervjuene og transkribere intervjuene slik at det lages kode med dato og nummer for informanten. Det vil ikke bli lagret navn eller kontaktinformasjon om informanter. Datamaterialet vil bli lagret i innelåst skap og minnepinne med kode.

Veilederen for prosjektet har ikke tilgang til lydopptakene.

Informantene vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. Det vil bli publisert sitater slik at informantene ikke skal gjenkjennes.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opptakene blir slettet når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2022/23.

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:

NTNU ved professor emeritus Arne Tveit, epost: arne@mka.no tlf 92 66 79 68

Vårt personvernombud: Thomas.helgesen@ntnu.no tlf 930 790 38

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

Jaana Kristiina Eriksen, student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *lærerens forståelse av å skape et godt læringsmiljø som inkluderer elever med læringshemmende 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

Intervjuguide

Jaana Kristiina Eriksen

Tema/problemstilling: **Hvilken forståelse har læreren av å skape et godt læringsmiljø som inkluderer elever med læringshemmende atferd?**

1. Bakgrunnsinformasjon:

Hvor lenge har du jobbet som lærer?

Rolle og kompetanse?

2. Positivt læringsmiljø

Hvordan jobber du/hva vektlegger du i arbeid med å skape et godt læringsmiljø som inkluderer alle elevene?

- Hvordan bygger du/skolen et klassemiljø som støtter elevene og bidrar til trivsel og motivasjon?
- Hva ser du som viktig i arbeid med læringsfremmende miljø?
- Hva kjennetegner et godt læringsmiljø for deg/skolen?
- Hva tenker du må være på plass for at alle elevene opplever trygghet og tilhørighet i klasserommet?

3. Læringshemmende atferd

Hvordan definerer du hva som er læringshemmende atferd i klasserommet/skolen?

- Hvordan definerer du som læringshemmende atferd og hvordan kommer den til uttrykk i klasserommet ditt?
- Hvor ofte opplever du denne type atferd i ditt klasserom/skolen?
- Hva opplever du som faktorer som spiller inn for denne type atferd?

4. Hva vektlegger du i møte med elever som viser læringshemmende atferd?

- Hva som støtter og hva som hindrer deg som lærer i dette arbeidet?
- Hva er de vanligste tiltakene som du tar i bruk ved læringshemmende atferd som elever viser?
- Hvilken rolle har samarbeid med foreldrene i møte med elever som viser læringshemmende atferd?

5. Hva opplever du som støttende i ditt arbeid som lærer og i møte med læringshemmende atferd? Hvordan opplever du støtte fra lærerkollegiet og skolens administrasjon? Hvordan opplever du støtte fra PP-tjenesten når gjelder dette temaet?

Avsluttende spørsmål: Har du andre tanker rundt dette temaet som du synes er viktig?

