

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn: Maria Renate Lie 702

---

**Dere må være glade i barn. Vi trenger å  
kjenne at dere er der for oss.**

(RVTS sør)

---

Dato: 15.05.2023

Totalt antall sider: 54

## FORORD

Du ønskes nå velkommen til å ta del i en masteravhandling skrevet som en avsluttende oppgave i en videreutdanning med tittelen «Tilpasset opplæring med fordypning i spesialpedagogikk» ved Nord Universitet Levanger. Arbeidet med denne oppgaven har vært en lang og krevende prosess, men på mange måter også lærerikt. Min største utfordring har vist seg å være min brennende lidenskap for å gjøre skoleverden til et bedre sted for elever. Spesielt de elevene som ikke automatisk føyer seg inn i det mange kanskje vil definere som «normalen». Det å ta et valg i hva man skal fordype seg i når man brenner for så mye har ikke vært enkelt. Prosessen har derfor til tider vært en berg og dalbane i følelser og avgjørelser. Det fantastiske er derimot at jeg har innsett at prosessen med å skrive en masteroppgave har ført med seg et hav av erfaringer, nye perspektiv og ikke minst kunnskap. Alt dette og mere til håper jeg vil være med å styrke meg i mitt videre arbeid i å skape et tryggere læringsmiljø for de elevene jeg møter på min vei.

Det er mange som fortjener en stor takk fra meg. Jeg har nå en ferdig avhandling i hendene og jeg vet at det ikke hadde vært mulig uten den fantastiske hjelpen og støtten jeg har fått fra gode mennesker med store hjerter.

Først og fremst vil jeg takke lærerne som stilte opp som informanter i en hektisk arbeidshverdag. Uten deres tid og bidragslyst hadde ikke dette vært mulig! Videre vil jeg takke Tove Anita Fiskum ved Nord Universitet som har veiledet og heiet på meg under denne prosessen. Takk for gode refleksjoner og positiv oppmuntring Tove.

Jeg ønsker også å rette en takk til mine medstudenter for god støtte, mange refleksjoner og mye latter. Jeg vil ikke minst rette en enorm takk til min nærmeste familie. Deres støtte har vært gull! Arbeidsgiver og kollegaer; tusen takk for positive ord og massiv støtte på denne ferden.

Namsos, 2023

Maria R. Lie

«Elevene trenger voksne med store ører,  
voksne med store øyne  
og ikke minst voksne med stort hjerte  
som også er villige  
til å sette engasjement ut i aktiv handling»

(Drugli, 2008, s.13)

## Sammendrag

Formålet med denne oppgaven har vært å finne ut hvilke erfaringer fem lærere har ved å inkludere og danne god relasjon til elever med atferdsvansker i småskolen. For at elevene skal lykkes i skolen er relasjon et tema som er mye omtalt, og et viktig tema som trekkes mer og mer frem i søkelyset. I de aller fleste klasser finnes en form for atferdsvansker som på en eller annen måte påvirker medelever og lærere, i større og mindre grad. Med bakgrunn i dette er problemstillingen:

*Hvilke erfaringer har fem lærere på småtrinn med å inkludere og danne god relasjon til elever med atferdsvansker?*

Prosjektet er en intervjustudie der fem lærere, som jobber på småtrinnet har blitt intervjuet. Intervjuene skjedde på samme uke, på ulike skoler. Lærerne som ble intervjuet har ikke elever med ekstrem atferdsvanske, men har atferd som faller inn under hva som betegnes som normalt i småskolen.

Etter transkribering og analyse av empirisk materiale, satt jeg igjen med fire ulike kategorier. Disse kategoriene ble: **Tilpasset opplæring, lærerrollen, relasjoner og emosjonsregulering.** Hovedfunnene i oppgaven er at lærerne beskriver utfordringer i forhold til tilpasset opplæring og at deres tid ofte blir brukt på korrigerende av atferd, og mindre tid på undervisning. Lærerne legger også vekt på at god relasjon til elevene var forebyggende for atferdsvansker, og at proaktivt arbeid gir forutsigbarhet og trygghet. Elever med atferdsvansker beskrives av lærerne er elever som strever både sosialt og faglig, og har vanskelig for å ta imot ytre regulering og korrigerende.

## Summary

The purpose of this thesis has been to study what experiences five teachers have by including and forming good relationships with pupils and behavioral difficulties in primary school. In order for students to succeed in school, relationships are a well discussed topic, and an important topic that is being brought more and more into the spotlight. In the vast majority of classes, there are some form of behavioral difficulties which in one way or another affects fellow pupils and teachers, to a greater or lesser extent. Based on this, the research question is:

### **What experiences do five teachers have in including and forming good relationships with pupils with behavioral difficulties?**

The project is an interview study in which five teachers, who work at the primary level, have been interviewed. The interviews took place in the same week and at different schools. The teachers who were interviewed do not have pupils with extreme behavioral difficulties but have behavior that falls under what is normal in primary school.

After transcribing and analyzing the empirical material, I was left with four different categories. These categories were: Adapted training, the teacher's role, relationships and emotion regulation. The main findings in the thesis are that the teachers describe challenges in relation to adapted education and that their time is often spent on correcting behaviour, and less time on teaching. The teachers also emphasize that a good relationship with the pupils was preventive for behavioral difficulties, and that proactive work provides predictability and security. Pupils with behavioral difficulties are described by the teachers as pupils who struggle both socially and academically, and have difficulty accepting external regulation and correction.

## Innhold

.....	0
FORORD.....	1
Sammendrag.....	3
Summary .....	4
1.0 Innledning.....	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	7
1.2 Oppgavens problemstilling og aktualitet.....	8
1.3 Studiets formål og tenkt hensikt.....	9
1.4 Avgrensning .....	9
1.5 Oppgavens struktur og oppbygging .....	10
2.0 Tidligere forskning .....	10
3.0 Teori .....	11
3.1 Tilpasset opplæring og tidlig innsats.....	11
3.2 Inkluderende praksis og føre var .....	12
3.3 Lærerrollen, «bare» en lærer? .....	14
3.3.1 Elevsyn.....	15
3.4 Klasseledelsens betydning for læringsmiljøet.....	15
3.4.1 Rammefaktorer for å fremme positiv atferd.....	16
3.5 Relasjonskompetanse og personlige egenskaper.....	17
3.6 Atferdsvansker .....	20
4.0 Metode.....	23
4.1 Kvalitativ forskning.....	23
4.2 Fenomenologi og hermeneutikk.....	24
4.3 Ontologi og epistemologi .....	25
4.4 Forforståelse .....	25
4.5 Intervju som metode.....	26
4.5.1 Hvorfor intervju?.....	27
4.5.2 Utvalg.....	27
4.5.3 Gjennomføring av intervju .....	28
4.5.4 Transkripsjon og analyse.....	29
4.5.5 Koding og analyse.....	29
4.6 Etiske utfordringer.....	30
5.0 Forskningens kvalitet .....	32

5.1 Pålitelighet.....	32
5.2 Troverdighet.....	33
5.3 Overførbarhet .....	33
5.4 Bekreftbarhet.....	33
6.0 Resultat.....	34
6.1 Tilpasset opplæring .....	34
6.2 Lærerrollen .....	35
6.3 Relasjoner.....	37
6.4 Emosjonsregulering.....	37
7.0 Drøfting .....	38
7.1 Tilpasset opplæring .....	38
7.2 Lærerrollen .....	39
7.3 Relasjoner.....	40
7.4 Emosjonsregulering.....	41
8.0 Styrker og svakheter.....	42
9.0 Konklusjon og avsluttende refleksjoner .....	43
9.1 Tiplasset opplæring .....	43
9.2 Lærerrollen .....	43
9.3 Relasjoner.....	44
9.4 Emosjonsregulering.....	44
9.5 Avsluttende refleksjoner .....	44
Referanser.....	46
Vedlegg .....	50

## 1.0 Innledning

I dagens samfunnsdiskusjon, er relasjon et tema som diskuteres mye. Tore Brøyen har i tidsskriftet *Bedre Skole* (2017) aktualisert tematikken der han poengterer at relasjon er et sentralt fundament for at elever skal kunne lykkes og trives på skolen. En relasjon kan derimot være så mye. Dette avhenger blant annet av hvem som definerer. En elev vil kanskje legge andre verdier til grunn i sin definisjon enn en lærer? Øyvind Fallmyr (2020, s. 39-41) legger i sin bok «Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen» ansvaret fullt og helt i lærernes hender og presenterer ni egenskaper han mener må ligge til grunn hvis en lærer skal lykkes i å skape kvalitetsrike relasjoner basert på åpenhet og tillit. Han snakker om en lærers evne til å være tydelig, forutsigbar og pålitelig. Evne til å håndtere egne og andres følelser, spesielt i konfliktsituasjoner. Evne til å vise forståelse for både elever og foreldre ved å være åpen, empatisk og anerkjennende. Viktig også er at en lærer har humoristisk sans slik at man evner å skape motivasjon og et positivt læringsmiljø. Ikke minst påpeker han viktigheten med å involvere og inkludere elever i både det fysiske og det psykososiale læringsmiljøet i klasserommet (Fallmyr, 2020).

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg er lærer med lang erfaring fra både barnehage og skole. Jeg er nok den typen lærer mange kanskje vil påstå er i overkant engasjert når det kommer til det å ville skape optimale og trygge læringsmiljø for alle elever. Mitt hjerte brenner nok ekstra sterkt for de elevene som av ulike grunner ikke ser ut til å mestre de krav og forventninger som stilles i en skolehverdag. Jeg er så absolutt enig med Fallmyr (2020) i hans påstand om at alt avhenger hvilke kvalifikasjoner en lærer innehar. Jeg har erfart selv og ved å observere andre i samspill med barn at kvaliteten på en relasjon kan være avgjørende for om elever får utnyttet det læringspotensial de innehar. Er viktigheten med å skape et inkluderende læringsmiljø basert på kvalitetsrike relasjoner et underkommunisert tema? På den skolen jeg jobber fremheves respekt, profesjonalitet, omsorg, innovasjon og kommunikasjon som viktige begrep. Ligger inkludering og relasjonskompetanse som en underforstått verdi i dette? Og hva med andre



skoler? Det er med disse tanker og funderinger jeg har tatt på meg forskningsbriller. Jeg ønsket å finne ut hvilke erfaringer lærerne selv har i det å skape relasjoner og inkludere de elever som på en eller annen måte faller utenfor. Dette sett i lys av Opplæringsloven (1998) som fremhever rettet til tilpasset opplæring og som i § 9 A-2. forteller at «alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring». Trygghet, sosial tilhørighet er faktorer som opplæringsloven fremhever som viktige for at alle elever skal ha et trygt og godt psykososialt skolemiljø (Opplæringslova, 1998).

## **1.2 Oppgavens problemstilling og aktualitet**

Man trenger ikke mange googletrykk før man blir møtt av en økende bekymring over elever som utagerer i større eller mindre grad i dagens skole. Dette ser dessverre ut til å øke i omfang og i mange tilfeller også i alvorlighetsgrader. Hvordan oppleves det å være lærer i en slik hektisk og for mange en utfordrende skolehverdag? Krever samfunnet for mye av dagens lærere? Blir det for mange usannsynlige høye krav og forventninger til lærerrollen, klasseledelsen, fagligheten og de kvalifikasjoner vi forventer en lærer skal ha? Jeg viste helt i starten av oppgaven til et sitat av May Britt Drugli som sier «Elevene trenger voksne med store ører, voksne med store øyne og ikke minst voksne med stort hjerte som også er villige til å sette engasjement ut i aktiv handling» (Drugli, 2008, s.13). Dette sitatet og den økende bekymringen for mange elevers utagering i skolen tenker jeg er med og understreker aktualiteten med å forske i dette temaet.

All opplæring i skolen skal være likeverdig. Alle elever skal ha samme muligheten for å nå sine læringsmål i skolen (Overland, 2007). Det legges ifølge min mening store krav og forventninger til elever, og ikke alle evner å mestre en slik hverdag. Spesielt hvis man i utgangspunktet kanskje har faktorer, opplevelser eller annet som er med og gjør dette enda vanskeligere.

For at elevene skal kunne mestre elevrollen, kreves det at elevene innfrir lærerens og skolens forventninger. Dette er ikke like lett for alle, og noen elever viser atferd som gjør at lærer og medelever blir forstyrret og hindret i læring. Atferdsvansker kan oppsummeres som atferd som bryter med normativ atferd ved den enkelte skole eller klasse. Subjektive vurderinger ut fra hva hver enkelt lærer ser på som atferdsvansker kan gjøre hverdagen enklere for mange

elever, men også være medvirkende til at de elever som ikke mestrer får enda større utfordringer.

Temaet atferdsproblemer og hvordan vi bør møte dette er med andre ord hyppig debattert, og en av grunnene til det kan kanskje være at det ikke finnes en klar definisjon på begrepet? De som kan være med å gi meg flere perspektiv på saken er nok de som daglig står overfor de utfordringer en hektisk skolehverdag erfaringsmessig er; lærerne.

På bakgrunn av dette presenterer jeg herved følgende problemstilling:

### **Problemstilling:**

*Hvilke erfaringer har fem lærere på småtrinn med å inkludere og danne god relasjon til elever med atferdsvansker?*

## **1.3 Studiets formål og tenkt hensikt**

Studiets hensikt er å sette søkelyset på et tema jeg brenner for; relasjonsbygging og inkludering av de elever som av ulike årsaker ikke mestrer skolehverdagen. I den grad jeg med dette studiet har fått innsyn i erfaringer, tanker og praksis til ulike lærere med ulik bakgrunn, så er ønsket at denne masteroppgaven kan medvirke til økt kunnskap om de ulike lærernes hverdag i en skole. Skapes det i tillegg flere tanker, refleksjoner og på denne måten en bedre hverdag for elever med atferdsvansker så er det i utgangspunktet mitt formål med denne studien.

## **1.4 Avgrensning**

Jeg har reflektert mye over hvorfor enkelte lærere opplever enkeltelever som både utfordrende og utagerende, mens andre lærere sjelden eller aldri gjør det. Etter mange års erfaring som lærer har jeg selvfølgelig gjort meg mine egne konklusjoner på hvorfor. Men er det mulig for meg å si bastant at slik er det? Dette er et enormt omfattende tema hvor man kan se på saken fra utrolig mange sider. Og jo flere lærere man spør jo flere syn på saken får man antagelig. Jeg har derfor blitt nødt til å avgrense forskningen i stor grad. Jeg har derfor valgt å se på hvilke erfaringer fem ulike lærere, med ulik bakgrunn, har i henhold til å skape gode

relasjoner med sine elever. Jeg valgte også å avgrense studiet til å kun gjelde de elevene som man tenker har atferdsvansker og hvilke erfaringer disse fem lærerne har hatt med å få inkludert denne elevgruppen i en klasse.

### **1.5 Oppgavens struktur og oppbygging**

Oppgaven starter med en innledning for valg av tema, oppgavens problemstilling, formål og avgrensninger. Videre presenteres teori. Etter teorikapittel vil valg av metode presenteres der jeg forteller om valg og beslutninger som er blitt gjort. Forskningens kvalitet presenteres i kap. 5.0 og deretter resultat. Etter resultat kommer kapittel om drøfting før oppgaven avsluttes med konklusjon og avsluttende refleksjoner.

## **2.0 Tidligere forskning**

Denne studien etterspør inkludering i skolen, relasjonskompetanse og atferdsvansker. Jeg har søkt i ulike databaser og vært på Nord Universitet sitt bibliotek. Elevenes rettigheter og trivsel, og viktigheten med deres læringsmiljø har vært og er fremdeles et viktig fokusområde for norske myndigheter og norske skoler. Dette kommer tydelig frem for eksempel via Utdanningsdirektoratet og i Kunnskapsløftet. Antall treff på søken etter ulike bachelor og mastergrader med inkludering, ses blant annet i lys av begrep som tilpasset opplæring, elevmedvirkning, mobbing og motivasjon, og ikke minst settes det i forbindelse med kvalitet og læring. Lærer-elevrelasjonen fremheves som viktig under antall treff, og lærerens kvalifikasjoner har stor betydning for elevens læringsmiljø og trivsel, men også elev-elevrelasjonen har betydning for elevenes trivsel på skolen.

Forskningen jeg har valgt å ta med videre i dette kapittelet kan jeg ikke garantere at er den mest viktige, eller er den som er avgjørende sett i et større perspektiv. I neste kapittel blir valgt teori presentert.

## **3.0 Teori**

I følgende kapittel vil jeg presentere relevant teori og forskning rundt lærer-elev relasjon, tilpasset opplæring og elever som viser utfordrende atferd. Kapitlet starter med hoved essensen om tilpasset opplæring og tidlig innsats. Videre presenteres det et innblikk av inkluderende praksis for så over på lærerens rolle, der elevsyn og klasseledelsens betydning nevnes. Hoveddelen legges på relasjonskompetanse og personlige egenskaper. Kapitlet avsluttes med relasjonskompetanse og atferdsvansker, og hvilke risiko- og beskyttelsesfaktorer som kan minske/øke faren for utvikling av atferdsvansker.

### ***3.1 Tilpasset opplæring og tidlig innsats***

Alle elever i skolen skal få mulighet til læring og utvikling uavhengig av deres forutsetninger. Den som underviser skal ivareta og legge til rette for en opplæring der fellesskap og den enkelte elev blir ivaretatt, og får best mulig utbytte av opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2022). For at eleven skal kunne yte sitt beste, må undervisningen tilpasses ut fra eleven sitt nivå. Elever som kan ha behov for tilrettelegging kan være elever med atferdsutfordringer, lese- og skrivevansker, nedsatt funksjonsevne og evnerike elever (Bufdir, 2022).

Alle elever har rett på tilpasset opplæring og målet er at alle elever skal få en skolehverdag og et klassemiljø som er god. Det er skolen som skal vurdere og utprøve ulike tiltak i den ordinære opplæringa, før det blir avgjort om eleven har rett på spesialundervisning. Elever som ikke har evne eller mulighet til å oppnå tilfredsstillende læringsutbytte av ordinær undervisning, kan ha rett til spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2022). Det presiseres i opplæringsloven §5-4 at skolen skal kartlegge, vurdere og eventuelt prøve ut tiltak på skolen i den ordinære undervisningen før det henvises videre. For at eleven skal få spesialundervisning, må det fattes vedtak om dette. Man kan si at spesialundervisning er en særlig form for tilpasset opplæring og kan betraktes som et juridisk begrep der retten for tilpasset opplæring er sikret (Overland, 2007).

Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 i overordnet del omtaler undervisning og tilpasset opplæring som prinsipp og skal gjelde for alle elever. Da det ikke presiseres med spesifikke

redskaper, konkrete oppskrifter eller metoder, innebærer dette at læreren og lærerteam må ta hensyn til elevgruppen med variasjon og bruke et godt faglig skjønn ved forberedning og gjennomføring av undervisningen. Om prinsippet for tilpasset opplæring ønskes virkeliggjort, vil man mest sannsynlig tenke at elevens læring og utvikling forbedres (Lekang & Moen, 2021). Elevene i skolen kommer med ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov, og elevens læring og utvikling skal stå i fokus for skolens virksomhet. Det skal gis likeverdige muligheter for læring og utvikling uavhengig av elevenes forutsetninger i skolen, og god klasseledelse bygger på en innsikt i elevenes behov, varme relasjoner og profesjonell dømmekraft (Kunnskapsdepartementet, 2020 s.18).

Begrepet tidlig innsats må forstås både som innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv og at man går tidlig inn for å avdekke problemer i tidlig førskolealder og i grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2006, 2019). Tidlig innsats kan sammenlignes med tilpasset opplæring, og faglitteratur om tidlig innsats er blitt stadig mer omfattende (Lekang o& Moen, 2021). Begrepet er omtalt i ulike styringsdokumenter, om hvordan formelle og juridiske forutsetninger er knyttet til prinsippet, og om hvilke rolle barnehage og skole har med tanke på tidlig innsats (Lekang & Moen, 2021). I en artikkel basert doktoravhandling skrevet av Hannås (2014), tar hun for seg sammenhengen mellom tidlig innsats, tilpasset opplæring og spesialundervisning. Hannås beskriver at de senere år har tidlig innsats oppnådd en særegen status, både som prinsipp som er bærende, en sentral strategi og som et virkemiddel i arbeidet med å sikre barn og unge godt opplæringstilbud og gode utviklingsmuligheter. Tidlig innsats har blitt omtalt av fagfolk og politikere som en slags «nøkkel» for å kunne håndtere noen av de største utfordringene det norske utdanningssystemet står ovenfor. Et av flere av formålene med tidlig innsats er at det skal kunne bidra til at færre elever har behov for spesialundervisning, men Hannås skriver i sin artikkel at nyere undersøkelser viser imidlertid at omfanget av spesialundervisning fortsetter å stige (Hannås, 2019, s.44).

### ***3.2 Inkluderende praksis og føre var***

Overordnet del i læreplanverket, som er fastsatt ved kongelig resolusjon 1.september 2017 med hjemmel i opplæringsloven §1-5, forteller om verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Den gjelder for grunnopplæringen i Norge og omfatter opplæringen fra første klasse på barnetrinnet til videregående opplæring. Overordnet del beskriver det

grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen, og som skal ligge til grunn for skole-hjem-samarbeid og i planlegging, gjennomføring og utvikling av opplæringen.

Ifølge grunnskoleloven er alle elever like mye verdt og har samme rett til å bli inkludert i skolens aktiviteter. Dette krever aktiv handling og tilrettelegging fra skolen, gjennom utvikling og praktisering av elev- fellesskap, uavhengig av kjønn, sosial bakgrunn, evner og forutsetninger (Overland, 2007). Det handler rett og slett om at alle barn og elever skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet. De skal kunne erfare at de er betydningsfulle og trygge, og kunne medvirke i sin egen skolehverdag. For å oppnå inkludering, må det fleksible løsninger til for at alle elever skal kunne lære og utvikle seg på den måten som passer barnet best (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020, s 11).

For å skape et optimalt læringsmiljø i skolen er forebygging av negativ psykososial utvikling nødvendig (Ertesvåg et al., 2016). Skole og barnehage skal legge til rette for best mulig utvikling hos det enkelte barnet og i tillegg har et godt psykososialt læringsmiljø en samfunnsmessig gevinst. Opplæringsloven sier at alle elever har rett til et godt psykososialt læringsmiljø og i regjeringas nysatsning mot mobbing blir dette forsterket i Norges offentlige utredninger i (NOU 2015:2) *Å høre til*. Her er det lagt stor vekt på rett til et trygt psykososialt læringsmiljø og på å styrke arbeidet for en inkluderende skole som omfavner alle elever.

Imsen (2005) nevner i sin bok et annet viktig prinsipp er inkluderende undervisning. Dette innebærer at elever med særskilte behov så langt som mulig skal delta i den ordinære undervisningen. Dette betyr at undervisningen må organiseres slik at den er både fleksibel og variert, og at eleven opplever et sosialt fellesskap og et faglig tilbud som er meningsfylt (Imsen, 2005). Drugli (2008) mener at det er en tydelig sammenheng mellom forventningene man har og handlinger man gjør, og bildet den voksne lager seg av hvert barn i klassen, vil kunne påvirke kommunikasjon og samspill med dem (Pianta, 1996, referert i Drugli, 2008, s. 17). Videre mener Drugli (2008) at ca.20% av barna i skolen har ulike former for psykososiale problemer, og at de første årene i barnehage og skole er en slags sensitiv periode når det gjelder videre tilpasning i skolen.

### 3.3 Lærerrollen, «bare» en lærer?

En ekspertgruppe oppnevnt av Kunnskapsdepartementet 27.juli 2015 har sett nærmere på lærerrollen. De skriver i sin rapport at lærerne er blant samfunnets viktigste yrkesgrupper. For alle de mål som settes for skolen, og de tiltak som iverksettes, er lærerens betydning for elevenes læring og sosial utvikling et avgjørende premiss.

Dannelsesaspektene er tydelige:

*Lærerne skal, innen de gitte økonomiske og strukturelle rammer som omkranser yrkesutøvelsen, gi oppvoksende generasjoner de best mulige kunnskapsmessige og moralske forutsetninger for videre utdanning og yrkesliv, og for aktiv deltakelse som samfunnsmedlemmer og medborgere (Ekspertgruppa, 2015, s. 23).*

Lærerne har bidratt og bidrar til danning, læring og sosial utvikling hos barn og unge, og kravene til læreren er derfor mange (Imsen, 2005). Imsen skriver i sin bok at offisielle begrunnelser for skolens virksomhet, har en variert oppgave, men læreren skal ikke løse alle oppgavene alene. Hun sier videre at læreren er en del av et kollegium med felles ansvar, og har en skoleleder med et ansvar for at arbeidet ved skolen fungerer i tråd med målene for skolen. Videre skriver hun at skolen har en skoleeier, og på nasjonalt nivå har staten blant annet det overordnede ansvaret for lover, elevenes rettigheter og det pedagogiske arbeidet (s. 18).

Imsen (2005) skriver videre at det stilles større og større krav til lærerne, og det er ikke tilstrekkelig å gå inn til timen for å starte opp «der vi slapp sist». Kravene til skolen endrer seg og det å være en god lærer krever en rekke ulike kvalifikasjoner som fagkunnskap, kunnskap om skolens materiell og struktur, pedagogisk kunnskap og praktisk kunnskap. Selv om dette ikke er en fullstendig liste for hva en lærer trenger å kunne, er det en viktig basis å ha. Kvalifikasjonen som ligger i dypet av enhver lærers samvittighet sier Imsen (2005) er omsorgen for elevene. Omsorg for elevene innebærer å ha respekt, tenke og føle med elevene og ha evne til å sette seg inn i deres situasjon og er kanskje en av de viktigste forutsetningene for å kunne skape en undervisning som for elevene virker meningsfull (Imsen, 2005, s. 23).

### **3.3.1 Elevsyn**

Det grunnleggende synet en lærer har på elever, har en innvirkning på de valg læreren tar i undervisningen (Fiskum et al., 2018). Elevsynet vi har henger sammen med menneskesyn og synet vi har på samfunnet. Kjennetegn ved læreren som person vil være en sentral faktor og ha stor betydning for hvordan relasjonen mellom lærer-elev utvikler seg, basert ut fra lærerens egen barndom og relasjonserfaring (Drugli, 2012).

Som lærer skal man imidlertid være seg bevisst hvilke grunnleggende verdier man har, og derunder også elevsynet (Fiskum et al, 2018). Drugli (2012) sier at om det er mismatch mellom lærer og elev, er det viktig at læreren er bevisst sitt ansvar for å gjøre relasjonen så god som mulig. Da er det viktig at læreren er bevisst på hvilke følelser som vekkes ovenfor enkeltelever, og hva man kan gjøre om man strever med relasjonen (Drugli, 2012).

Valgene man tar for undervisning og hvordan man begrunner det man gjør, har vesentlig betydning for hvilket elevsyn en lærer har. I følge Fiskum et al., (2018) skriver de at frem til 1960-tallet var synet på barn primært sett på som at barnet var avhengig, sårbart og utsatt i en farlig verden, men etter hvert ble man opptatt av at barn har et naturlig innebygd utviklingspotensial.

Utviklingspsykologien har i dag kommet til at det er ikke enten eller av sårbarhet eller robusthet hos barn, men likevel kan den enkelte lærer bære med seg ubevisste holdninger eller forestillinger om hvordan alle barn er eller bør være (Fiskum et al., 2018). Selv om det er mange faktorer som påvirker utviklingen hos barn, mener Drugli (2008) at det er kvaliteten på relasjonen som vil være av særdeles stor betydning. Hvis den voksne ser på sin egen relasjon først og fremst, og tar et aktivt bidrag i arbeidet for å danne en god relasjon, har man et godt utgangspunkt (Drugli 2008).

### **3.4 Klasseledelsens betydning for læringsmiljøet**



Å være lærer innebærer å tilrettelegge for læring slik at elevene gis mulighet til faglig, personlig og sosial utvikling (Overland, 2007). Ogden (2015) beskriver klasseledelse som undervisnings- og læringsledelse. Disse inneholder praktiske grep en lærer tar for å skape arbeidsro og frigjøring av tid til undervisning og læring. Noen klasser er mer utfordrende enn andre, og hvor aktivt en lærer må jobbe for å kunne skape arbeidsro avhenger av flere forhold. Det er ofte lettere å holde fokus i første time enn i den siste, det kan være hendelser som gjør at elevene er urolige, det kan komme an på hvilket fag det skal undervises i (Ogden, 2015). God ledelse beskriver Ogden (2015) som en klasseleder som er fleksibel eller strukturert, åpne for diskusjoner og lar elevene treffe få eller mange valg. Læreren må mestre den vanskelige balansegangen mellom å sette grenser, men vise forståelse og stille krav, men også å gi frihet.

Ogden (2004) mener en god lærer er en lærer som evner å være en leder som skaper et læringsmiljø som er inkluderende og at ro og orden opprettholdes slik at elevene arbeider. Han mener videre at forutsetningen for at klasseledelse skal være vellykket er at læreren får realisert målene som er satt for undervisningen, har gode forventninger til elevene, er tydelig og opprettholder reglene i klasserommet, og ved å rose, oppmuntre og gi gode tilbakemeldinger underveis (Ogden, 2004). Nordahl et al., (2010) hevder at, for at klasseledelse skal betegnes som god, innebærer det at læreren må se på eleven som aktør i eget liv. Dette handler om at elevene får en opplevelse av å bli sett og hørt, og i tillegg respektert som selvstendig menneske. Forholdet mellom lærer og elev framstår dermed som det avgjørende dimensjonen i det å lede en klasse (Nordahl, et.al., 2010)

### ***3.4.1 Rammefaktorer for å fremme positiv atferd***

For å kunne sikre at elevene i størst mulig grad er villige til å samarbeide og vise atferd som er akseptabel, må en bevisst legge til rette for hvilke rammefaktorer som gjelder (Drugli, 2008). Drugli (2008) mener at et godt fundament i form av gode rutiner, regler og strukturer vil fremme positivt samspill og positiv atferd. Videre mener hun at det er til fordel at elevene er med på å lage reglene i klasserommet, da engasjementet for å overholde dem øker. Ofte er det slik at elevene får lettere konsekvenser om de viser negativ atferd, enn at de får bekreftelse og positiv oppmerksomhet om reglene overholdes. Elever som viser negativ atferd bør få rask og positiv tilbakemelding når regler for ønsket atferd vises (Drugli, 2008). Å ha klar start på

dagen er en god ledelsesstrategi med grupper av barn. Noen barn har stort behov for en klar og personlig bekreftelse på at skoledagen har begynt og når den skal avsluttes. Om beskjeder skal gis før elevene er kommet til ro, vil mange gå glipp av beskjedene og den voksne har ikke sikret seg elevenes fulle oppmerksomhet. Er det en trygg og forberedt voksen, vil det være lettere å få ro i klassen og et felles fokus (Drugli, 2008). Videre sier Drugli at overgangssituasjoner er ofte en situasjon der uro og negativ atferd kommer til uttrykk og her trenger mange elever tydelige rutiner og konkret støtte gjennom situasjonen.

For å kunne gi elever med behov for forutsigbarhet og struktur i skolehverdagen, har Statlig spesialpedagogisk tjeneste utviklet et pedagogisk verktøy med noen grunnleggende prinsipper: De 7 H-ene. Som lærer kan man bruke disse sju punktene for å tydeliggjøre informasjon og det kan være til god hjelp ved planlegging av både enkelttimer og dager som viker fra normal-dagen. De 7 H-ene er: 1. Hva skal jeg gjøre? 2. Hvor skal jeg være? 3. Hvorfor skal jeg gjøre det? 4. Hvordan skal jeg gjøre det? 5. Hvem skal jeg gjøre det sammen med? 6. Hvor lenge skal jeg gjøre det? 7. Hva skal jeg gjøre etterpå? (Statped, 2022).

I de fleste tilfeller vil det uansett være tilfeller av at noen elever kvier seg for undervisningssituasjonen selv om læreren har god tilrettelegging (Fiskum et al., 2018). Dette gjelder særlig ukjente situasjoner, og læreren vil oppleve elever som viser utfordrende atferd. Det vil være avgjørende for eleven at den voksne ser bort fra handlingene, men ser eleven og trykker eleven i undervisningssituasjonen (Fiskum et al., 2018 s. 56).

### **3.5 Relasjonskompetanse og personlige egenskaper**

Det vil være en sentral faktor hvilke kjennetegn læreren har, og hvordan relasjonen til elevene utvikler seg (Drugli, 2012). Videre sier Drugli at noen lærere er bevisst sitt samspill med elevene og blant annet vil lærerens evne til empati innvirke på elevrelasjonen (Drugli, 2012).

Drugli (2008) mener det er viktig å legge til rette for tilknytning og danne positive relasjoner mellom barn og voksne i barnehagen, og de første årene i skolen. Gode relasjoner predikerer en positiv tilpasning, da de første årene i skolen er en slags sensitiv periode for videre tilpasning. Forholdet mellom voksne og barn vil være preget av asymetri, og det er derfor det er så viktig at den som har størst definisjonsmakt i relasjonen, altså den voksne, tar ansvar for kvaliteten på relasjonen (Drugli, 2008).

Videre sier Drugli at det er viktig at læreren har evne og vilje til å bli kjent med elevene. Det å komme på «innsiden» av eleven for å forstå hver enkeltelevs behov, krever at det er en god relasjon mellom lærer og elev. Hvis kommunikasjon og undervisning skal fungere, er gode relasjoner en forutsetning (Ogden, 2015). Læring og påvirkning skjer best under tillitsfulle og trygge relasjoner, og det er nødvendig at relasjonen mellom lærer og elev i skolen er god. Hvis læreren viser interesse for hva elevene er opptatt av, hvem de er og hva de interesserer seg for, er det et bidrag til å skape positive relasjoner til elevene. På denne måten blir det lagt et grunnlag for senere samhandling, men også til den som er mer konfliktpreget (Ogden, 2015).

Alle elever i en klasse har en relasjon til læreren sin, men spørsmålet er om relasjonen er positiv eller negativ. Selv om en ønsker å inngå positive relasjoner til elevene sine, oppdager en etter hvert at dette ikke alltid er like enkelt. Noen elever er oppmerksomhetskrevende, noen virker forstyrrende, noen er umotiverte og negative, noen trekker seg unna alt og alle, og noen vil absolutt ikke gjøre det de blir bedt om å gjøre (Drugli, 2008). Dette er elever som lett kan vekke den voksnes frustrasjon og uansett hvordan eleven oppfører seg, er det den voksne som må ta ansvar for å forsøke utvikle en positiv relasjon til elevene (Drugli 2008). Bergin & Bergin (2009) hevder at barns sosioemosjonelle velvære, er avgjørende for skolesuksess. De antyder at en forbedring av lærer-elevrelasjonen kan være en effektiv måte å forbedre prestasjoner på, og særlig for elever i risikogrupper, og fordi relasjonene fremmer barnas velvære (Bergin & Bergin, 2009).

I avsnittet om lærerrollen, ble noen av lærerens mange oppgaver fremhevet og i dette ligger det mye ansvar. En lærer som klarer å skape en følelse av tilknytning og tilhørighet mellom seg og elevene og mellom elevene, har lagt et fundament for vekst og trivsel (Fallmyr, 2020). Relasjonsbygging handler om å se elevene, vekke positive følelser og ressurser, skape trygghet og tillit ved å være empatisk og tydelig (Fallmyr, 2020, s. 37). Relasjonsbygging innebærer også å reparere relasjoner når de brister, og for å skape et klima med tillit og trygghet, motivasjon, tilknytning og samarbeidsvilje, trenger læreren en rekke relasjonsferdigheter (Fallmyr, 2020). Fallmyr har presentert ni egenskaper han mener er viktig for god relasjonsbygging. Videre sier han at disse egenskapene, gjennom modellæring og identifikasjon med lærerens væremåte, gir næring til et godt klima mellom lærer og elever, men fremmer også egenskapene i samspillet elevene imellom. De neste avsnittene er tuftet på Fallmyr (2020, s. 39-41) sine ni egenskaper, som er delt inn i tre overordnede indekser, han mener må ligge til grunn for å danne god relasjon til elevene.

Den første indeksen er struktur/krav og inneholder egenskapene pålitelighet, tydelighet og forutsigbarhet.

*Pålitelighet* innebærer at læreren er til å stole på, holder avtaler og lovnader, legger til rette for mestring og har struktur og grenser. *Tydelighet* er en egenskap der læreren kommuniserer med tydelighet, ivaretar grenser og har forventninger til elevene som er tilpasset deres nivå. *Forutsigbarhet* handler om at læreren har kontroll over egne følelser, tålmodig og spontan, men ikke altfor impulsiv.

Den andre indeksen er anerkjennelse/støtte og inneholder egenskapene åpenhet og involvering, anerkjennelse og humoristisk sans/evne til å skape positive følelser.

Egenskapen *åpenhet og involvering* handler om at læreren er åpen og involverende på den måten at gjensidige forventninger er avklart og at læreren ønsker tilbakemeldinger fra elevene. Ris og ros kan tas imot, feil kan innrømmes og man kan be om unnskyldning. Her involverer læreren elevene i å etablere felles verdier og retningslinjer for hvordan man vil ha det i klasserommet.

*Anerkjennelse* er den femte egenskapen og innebærer at læreren viser interesse for elevene sine. Denne egenskapen bekrefter elevenes følelser og fortolker elevenes væremåte og handlinger med positive briller selv om atferden er uønsket. Anerkjennelse berører kjernen i elevenes identitet, forventningene legges på rett høyde, elevens utviklingsnivå, forutsetninger og livshistorie.

Den sjette egenskapen er lærerens evne til *humoristisk sans og evne til å skape gode følelser*. Ved å bruke humor på en godsinnet måte skapes god stemning med glede og avspenning. Positive følelser vekkes som gir vekst og motivasjon for videre utvikling. Felles opplevelser i gruppa gir rom for samhold, gjensidig beundring, stolthet og takknemlighet.

Den tredje indeksen inneholder egenskapene konflikthåndtering, følelseshåndtering og empati.

*Konflikthåndtering* er den syvende egenskapen. Læreren har evne til å løse konflikter mellom seg og elever og elever imellom med selvkontroll, nysgjerrighet og undersøking. Ikke alle konflikter er negative, og læreren tenker at dette er naturlig og nødvendig for utvikling. Læreren tar ansvar og evner å håndtere konflikter med åpenhet og ikke-dømmende sinn.

Den åttende egenskapen er *følelseshåndtering*. En følelseshåndterende lærer har en grunnholdning om at følelser elevene viser er signaler som skal bekreftes og forstås, ikke

kontrolleres eller fjernes. Læreren legger merke til og forstår at elever har mange følelser, både positive og negative, og sammen med elevene tar læreren hensyn til elevens behov som ligger under følelsen den viser.

Den niende og siste egenskapen Fallmyr presenterer er empati. Empati er både en holdning og prosess, og god empati krever at læreren har kunnskap om elevens indre verden. Her forsøker læreren å forstå elevens handlinger og manerer på en ikke-dømmende måte, og har en evne til å gjøre seg kjent med måten elevene har opplevd og opplever sin verden på. Forutsetning for å være empatisk er å bli kjent med referanserammen eleven fortolker verden ut ifra (Fallmyr, 2020, s. 39-41).

Klarer læreren å skape et godt klima mellom lærer og elever, og elever imellom ved å ivareta disse ni egenskapene så mener Fallmyr (2020) at man kan snakke om kvalitet på relasjonene. Hvis vi forstår årsakene til en væremåte og de psykologiske behovene som ligger bak, er det lettere å identifisere seg med og tolerere følelsesreaksjoner. Å bli forstått skaper ofte responser fra den unge som vekker tilknytning, hengivenhet og glede hos andre. Å lære seg å like noen som vekker negative følelser, forutsetter nesten alltid å forstå den andre (Fallmyr, 2020, s. 37).

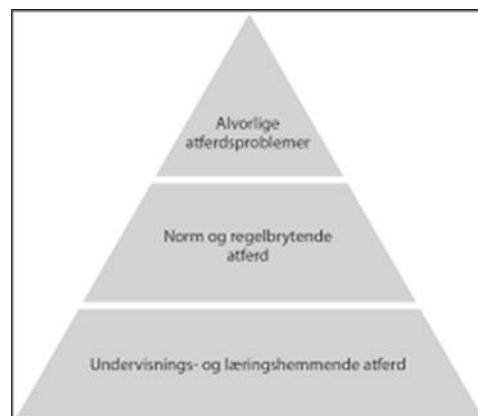
### **3.6 Atferdsvansker**

Samfunnet og skolen er stadig i endring. Synet på atferd og normene for akseptabel atferd i skolen endres også. For at barn skal mestre elevrollen, kreves det at elevene innfrir lærerens og skolens forventninger til hvordan de skal oppføre seg. De må konsentrere seg, lytte, følge med i timene og ha fokus på arbeidsoppgaver uten å bli avledet av andre påvirkninger (Ogden, 2015).

Det er flere ulike måter å forstå problematferd på. Ifølge Nordahl et al., (2005) finnes det ikke en allment definisjon i faglitteraturen på atferdsproblemer, og videre beskrives atferdsproblemer som et uklart begrep (Nordahl, m.fl. 2005). Begrepet atferdsvansker er ikke konkret definert, og derfor er forståelsen av begrepet noe personavhengig. Selv om Overland (2007) klassifiserer atferdsvansker i fire ulike kategorier, er atferdsvansker mer opp til den enkelte å definere, men uforenelig med et godt læringsmiljø. Betegnelser som mangel på disiplin og sosiale og emosjonelle vansker er bare to av mange betegnelser som blir anvendt

om elever som viser uønsket atferd i skolen (Overland, 2007). Overland (2007) klassifiserer atferdsvansker, eller problematferd, inn i fire ulike kategorier. Den første kategorien beskrives som atferd som forstyrrer lærer og medelever med bråk og uro og har en undervisning- og læringshemmende effekt. Den andre kategorien handler om elever som kjenner seg ensomme, er lei seg og isolerer seg fra de andre elevene i klassen, og den tredje kategorien er elever med aggressiv og utagerende atferd. Kategori nummer fire kaller Overland norm og regelbrytende atferd som kan utarte med hærverk, bruk av rusmidler, tyveri eller at eleven har med seg våpen (Overland, 2007).

Ogden (2015) kategoriserer atferdsproblemer, eller problematferd i en figur ut fra alvorlighetsgrad. I denne figuren forklares atferden ut fra definisjoner, og i denne oppgaven er søkelyset på den nederste delen. Figuren nedenfor er hentet fra samme bok (s.16).



Den nederste delen omtales ofte som lærings og undervisningshemmende atferd og Ogden (2015) definerer dette på s.14 på følgende måte: *Lærings og undervisningshemmende atferd er uro, bråk og avbrytelser som gjensidig forsterkende atferd blant flere elever, og som fører til manglende arbeidsro eller arbeidsinnsats, og dermed til et dårlig arbeidsmiljø* (Ogden, s.14, 2015). Dette betegnes av Ogden (2015) som atferd som er vanlig i de fleste klasser og skoler, men kan føre til et høyt støy- og konfliktnivå. Eksempler på slik atferd er uro, bråk, mas, avbrytelser og protester som kan føre til svak faglig framdrift og negative lærer-elev-relasjoner (Ogden, 2015).

Ross Greene er en amerikansk professor i barnepsykologi og er kjent for å ha utviklet CPS-modellen. CPS står for «Collaborative problem solving» og denne modellen er basert på problemløsning av den samarbeidende og proaktive varianten. Ifølge Greene (2014) kommer utfordrende atferd til uttrykk når krav og forventninger til barnet overstiger barnets evne til å

reagere adaptivt, og han mener at barn med atferdsvansker, sosiale vansker og emosjonelle vansker blir misforstått på mange skoler. Greene (2014) fremhever at barn gjør så godt de kan, og at de voksne må ha forståelsen for det, og målet med modellen er å fremme samarbeid mellom voksne og barn, og å engasjere barna i å løse problemene som påvirker livene deres. På hjemmesiden til Greene (<https://drrossgreene.com/about-cps.htm>) skriver han at CPS-modellen er ikke-straffende, reduserer sannsynligheten for konflikt, forbedrer relasjoner og kommunikasjon mellom den voksne og barnet. Greene (2014) understreker at den voksne må vise raushet og møte barn med sosiale, emosjonelle og adferdsmessige utfordringer med realistiske forventninger i forhold til hva den voksne mener barna kan mestre. Greene fremhever at det kreves målrettet innsats preget av lagarbeid, tålmodighet og utholdenhet, og i CPS-modellen er barnet også delaktig i prosessen og veien mot løsninger (<https://drrossgreene.com/about-cps.htm>).

Det kan være vanskelig for læreren å holde på elevenes oppmerksomhet om klassen preges av bråk og uro, og det kan bli vanskelig for elevene å tilegne seg læring. Udramatiske enkelthendelser med bråk og uro kan som regel korrigeres med enkle midler av lærer, og slik atferd kan være liten grunn til bekymring, men kan likevel ha en negativ ringvirkning og skaper dårlige læringsbetingelser i klassen (Ogden, 2015). Det at et barn viser noe negativ atferd, er altså ikke bekymringsfullt eller nødvendigvis ikke grunn til å sette inn særskilte tiltak (Nordahl, 2005).

Fellesbetegnelsen på forhold som øker faren for at personer utvikler psykiske og/eller sosiale vansker kaller Kvello (2015) i sin bok, risikofaktor. Nordahl et al., (2005), sier at en risikofaktor kan defineres bredt som en hvilken som helst faktor hos individet eller i oppvekstmiljøet. Dette kan assosieres med sannsynlighet for økt negativ psykososial utvikling i fremtiden. Ogden (2015) sier at risikoutsatte barn i skolesammenheng kan handle om økt risiko for å mislykkes faglig, ha dårlige prestasjoner, konflikter, skolefravær/skolevegring og avbrutt skolegang. Risikofaktorer dreier seg om hendelser eller forhold i forkant av utvikling av atferdsproblemer, og som forutsier negativ atferds utvikling (Nordahl et al., 2005, s.81).

Man kan si at en risikofaktor er et faresignal eller en forløpsindikator for atferdsproblemer. Nordahl et al., (2005) skriver videre at risiko- og beskyttende faktorer nødvendigvis ikke er det motsatte av hverandre. Utagerende aggressiv atferd er for eksempel en risiko for alvorlige atferdsproblemer, men det er ikke påvist at fravær av utagerende aggressiv atferd er en beskyttende faktor (Nordahl et al., 2005).

Kvello (2015, s. 246-247) sier i sin bok at risiko- og beskyttelsesfaktorer er atskilte dimensjoner i betydningen at når personer skårer tilstrekkelig lavt på en risikodimensjon, blir den ikke automatisk en beskyttelsesfaktor. Faktumet er at desto flere risikofaktorer et barn eller en ungdom utsettes for, er sannsynligheten for senere alvorlig problemutvikling (Nordahl et al., 2005).

Beskyttelsesfaktorer fremmer kompetanse og positiv utvikling, og kan dermed ha en problemforebyggende innvirkning (Nordahl et al., 2005). Beskyttelsesfaktorer demper sannsynligheten for at en person utvikler vansker når den er rammet av risikofaktorer (Kvello, 2015). Begrepet beskyttelsesfaktorer oppstår først når de har dempende effekt på risikofaktorer, begrepet ressurs blir også brukt, men effekten av beskyttelsesfaktorer synes som regel best når betydelige risikofaktorer har vart over tid (Kvello, 2015).

## **4.0 Metode**

I metodekapittelet vil jeg skrive om hva som kjennetegner kvalitativ metode. Først vil jeg beskrive intervju som metode, valg av metode og hvordan intervjuprosessen ble gjennomført. Deretter beskriver jeg videre hvordan data fra intervjuene ble behandlet og analysert på en systematisk måte. Mot slutten av kapittelet vil jeg gå inn på fenomenologi, etiske utfordringer og resultat.

### ***4.1 Kvalitativ forskning***

Vi skiller mellom kvalitative og kvantitative metoder og det dreier seg om hvordan data registreres og analyseres (Johannessen et al., 2016).

Det vil være sentralt for denne å kunne få frem og forstå tanker og erfaringer et utvalg lærere har til hvordan de danner gode relasjoner til elever med atferdsvansker. Ønsket er å kunne bringe videre erfaringene på systemnivå i egen kommune. Forskningen vil basere seg på menneskelige prosesser i en virkelig setting, så det ble et naturlig valg å gjennomføre en metode innenfor den kvalitative forskningen. «Karakteristisk for kvalitativ forskning er at vi



søker en forståelse av sosiale fenomener, enten ved nær relasjon til deltakere i felten ved intervju eller observasjon» (Thagaard, 2013, s.17).

Kvalitativ forskning vil kunne gi en dypere kunnskap om lærerens handlinger i klasserommet, da denne metoden baserer seg på interaksjon med de personer forskeren studerer. «Kvalitative tilnærminger gir grunnlag for fordypning i de sosiale fenomener vi studerer» (Thagaard, 2013, s.11).

Kvale og Brinkmann sier at poenget er at kvalitativ kontra kvantitativ metode har sine egne kvaliteter. De siste årene har kvalitativ metode blitt sett på ut fra sine egne fordeler i de fleste samfunnsvitenskapene. Videre sier de at man kan se på dagligdagse fenomener og bygge teorier for sammenhenger før man ser på fenomenene ut fra kvantitative, målbare sammenhenger. Styrken i denne framgangsmåten er at man bygger sterke teorier om sammenhenger som kan føre til at man kan finne årsaksforklaringer, og ikke bare statistiske sammenfall (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 30).

## **4.2 Fenomenologi og hermeneutikk**

Vi kan overfladisk definere vitenskap som systematiske studier av fysiske eller sosiale fenomener. Vitenskapsteori kan beskrives som refleksjon over vitenskapelig aktivitet og kunnskap (Ringdal, 2016, s. 37).

Å ha vitenskapsteoretisk tilnærming i forskning vil være en nødvendighet, og avhenger av hvilket blikk vi har på fenomenet. Fenomenologi som begrep er avledet fra det greske verbet *phainestai* og på norsk betyr «læren om fenomenene» (Johannessen et al., 2016).

Fenomenologisk metode brukes for å studere verden slik den oppfattes av folk, og målet er å gi presise beskrivelser av aktørenes egne perspektiv, opplevelse og forståelseshorisont. Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2013, s.40).

Nyeng beskriver i sin bok at hermeneutikk handler om tolkning av mening og om forståelsens sentrale rolle i erkjennelsen (2017, s.191). Men når vi snakker om hermeneutikk må vi være klar over at begrepet har flere betydninger, som svarer til en historisk utvikling i forståelsen. Denne retningen blir også beskrevet som «fortolkningslære», og omhandler tolkninger av meninger i menneskelige uttrykk, her altså i tekst. Tolkning mellom tekst og leser kan forstås

som en dialog, og det er denne dialogen som danner grunnlaget for forståelse. I hermeneutikken bygger all forståelse på den forforståelsen forskeren har før teksten leses.

Et sentralt begrep innenfor hermeneutikken er den hermeneutiske sirkel, også ofte kalt hermeneutisk spiral. Kvale og Brinkmann (2017) forklarer at denne hermeneutiske sirkelen uttrykker hvordan forståelse skapes gjennom deler og helhetens vekslinger. Med andre ord så kan ikke helheten forstås uten delene, men delene kan heller ikke forstås uten helheten. Denne vekslingen mellom deler og helhet, gjør at man oppnår en forståelse og en mening, som er karakteristisk å kategorisere verden på av mennesket. Nyeng (2017) beskriver at metodiske prinsipper ut fra hermeneutiske spiral, går ut på at vår kunnskap er låst til en spiralbevegelse der vi utvikler en sammenhengende forståelse av deler og helhet.

Målet mitt med denne undersøkelsen var å få en presis beskrivelse av intervjuobjektene egne perspektiver, opplevelser og forståelseshorisont som lærer i møte med elever med atferdsvansker. For meg er det viktig å merke meg at et og samme fenomen oppleves individuelt ut fra hvert barns interesser, bakgrunn og forståelse. Johannesen et. al., (2016, s. 78) beskriver i sin bok: «Som kvalitativ design betyr en fenomenologisk tilnærming å utforske og å beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen».

### **4.3 Ontologi og epistemologi**

Ontologiske teorier dreier seg om grunnleggende antakelser og hvordan den sosiale verden ser ut. Vi konstruerer vår verdensforståelse konstruktivistisk i forståelse i samspill mellom oss selv og omverden noe som vil føre til at vi har ulike syn om ulike tema. Ontologiske teorier kan betraktes som forutsetninger om menneske og samfunn vi tar for gitt i en undersøkelse (Johannesen m.fl, s.50). Ontologiske teorier dreier seg om hva virkeligheten er og hvordan den ser ut, ikke hva kunnskap er (Johannesen m.fl, s. 41). Kvale og Brinkmann (2015) beskriver epistemologisk syn som at et intervju er en erkjennelsesprosess som både er intersubjektiv og sosial. Intervjuet er en kunnskapsproduksjonsprosess der intervjueren og den intervjuede produserer kunnskap sammen (Kvaale og Brinkmann s.36).

### **4.4 Forforståelse**

I min forståelse av sentrale begreper innenfor hermeneutikken, kan jeg kjenne på at sammenligning med livet som arbeidstaker og student kan passe inn. Som førskolelærer har

jeg med meg mye bakgrunnskunnskap. Jeg har lært teori gjennom grunnutdanning og videreutdanning innenfor spesialpedagogikken, men også tilegner jeg meg ny kunnskap når jeg leser fagbøker og styringsdokumenter/artikler innenfor et valgt tema.

Til sammen dannes alt dette til en forståelse og ny kunnskap. Til sammen vil dette påvirke min utførelse i praksis og grunnlag for refleksjoner. I min arbeidshverdag får jeg testet ut ny kunnskap jeg tilegner meg, og samtidig lærer jeg, og reflekterer rundt de feilene jeg begår. Når jeg da samtidig har rolle som student, og her får teoretisk påfyll, endrer min forståelse jeg har med meg fra egen arbeidshverdag som lærer, og det skapes en ny forståelse av hvordan teorien fungerer i virkeligheten. Så med denne tolkningen av vekslingen mellom gammel og ny kunnskap vil kunne illustrere den hermeneutiske spiral sine svingninger, og viser at forståelsen og kunnskapen endres gjennom å få ny kunnskap.

Min forforståelse og engasjement innenfor valgt tema for denne oppgaven har bydd på en del utfordringer ut fra forforståelse rett etter empiri ble samlet inn. Etter hvert som analyseprosessen ble satt i gang, og jeg da fikk flere spørsmål fra veileder, klarte jeg å se hva informantene svarte uten at dette ble farget av min forforståelse. Ved at vi hadde åpen koding Skriv her hvordan det påvirket studien. Gjorde jeg noen grep for å hindre at forforståelsen hindret meg i å se andre funn, eks at jeg kodet åpent i første del av analysen, og der ble empirien tvunget fram.

#### **4.5 Intervju som metode**

I kvalitativ forskning må man ta stilling til metodiske tilnærminger og hvilke metoder man skal ta ved innsamling av datamateriale. Kvale og Brinkmann (2015, s. 42) beskriver formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå dagliglivet ut fra intervjupersonenes eget perspektiv. Det sies at den mest anvendte metoden innenfor kvalitativ forskning er intervju. Strukturen forskningsintervjuet har, er lik den dagligdagse samtalen, og har som hensikt å få frem beskrivelser fra intervjupersonens hverdagsliv. Her søkes kvalitativ kunnskap uttrykt i normalt språk, målet er ikke kvantifisering, men sikter mot nyanserte beskrivelser av intervjupersonens livsverden gjennom ord (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47), og begrepet livsverden blir brukt innenfor kvalitativt forskningsintervju. Kvale & Brinkmann (2017) forklarer at livsverden er de intervjuedes levde hverdagsverden. Det er verden slik den møtes i dagliglivet, og slik den fremtrer i den umiddelbare og middelbare opplevelse, uavhengig av

og forut for alle forklaringer. Nyeng (2017, s. 52) omtaler samme begrep som et begrep som spiller en like så sentral rolle innenfor fenomenologisk filosofi som bevissthet.

### **4.5.1 Hvorfor intervju?**

Det er flere årsaker til at det ble valgt intervju. Gjennom intervju får man tilgang til læreren og dens meninger om et tema. Informantenes tanker og refleksjoner rundt inkludering og å danne god relasjon til elever med atferdsvansker kom godt frem gjennom intervjuene. For å kunne undersøke denne oppgavens problemstilling, vil denne prosessen med å skape kunnskap om et område være godt egnet. Tjora (2018) beskriver at dybdeintervju i hovedsak er å skape en situasjon for en relativt fri samtale, med tema som forskeren har bestemt på forhånd ut fra en intervjuguide (Vedlegg 2). Ved å skape en avslappet stemning og en romslig tidsramme, vil meningen med intervjuet være å få frem informantenes egne refleksjoner over egne erfaringer og meninger knyttet til det aktuelle temaet. I denne masteroppgaven er det akkurat dette som er hensikten med å ha intervju. Gjennom å ta utgangspunkt i lærernes hverdags erfaringer ønsker jeg å utforske deres erfaringer med inkludering og relasjonsbygging.

Gjennom semistrukturert intervju kunne jeg også bevege meg frem og tilbake inn på ulike momenter som informantene kom inn på, som var interessante. Et semistrukturert intervju har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, men spørsmål, tema og rekkefølge kan variere (Johannessen, 2016). På denne måten fikk informantene uttrykke seg fritt og jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål med at informantene kunne utdype eller forklare deler av svarene som var enten interessante eller utydelige.

### **4.5.2 Utvalg**

For å finne et intervjuutvalg ble det sendt ut mail til alle rektorer ved barneskolene i en kommune (se vedlegg 2). Denne mailen inneholdt et informasjonsskriv om oppgaven, og en forespørsel om å kunne få kontakt med en lærer som var god på inkludering og håndtering av elever med atferdsvansker. Etter kort tid fikk jeg positive svar fra flere rektorer som hadde vært i kontakt med lærere som de mente var godt egnet, og som selv var positive til å stille til

intervju. Etter å ha kommet i kontakt med læreren som ville stille som informanter, ble det avtalt dag og tid for alle lærere på samme uke, og lærerne selv sa seg villig til å ordne et passende rom for intervju der vi kunne sitte uforstyrret.

I dette studiet er det fem informanter. Alle er fra ulike skoler, de har ulik bakgrunn innenfor læreryrket, og alle jobber på småtrinn (1-4 trinn). Valget som er blitt gjort for å ivareta både stemmer og lærernes anonymitet, har jeg valgt å gi hver informant fiktivt navn. Navnene er Kari, Hanne, Else, Ole og Frida.

Alle lærerne har ulike bakgrunner innenfor læreryrket. Kari har jobbet i 10 år som lærer og har vært kontaktlærer i like mange år. Hun har erfaring fra mellomtrinn, men jobber nå som kontaktlærer for 3.trinn. Hun har også videreutdanning innenfor spesialpedagogikk. Hanne har jobbet som lærer i 19 år og har vært kontaktlærer i 15 år. Hun har tilleggsutdanning innenfor ulike fag, har jobbet som kontaktlærer på mellomtrinn, og er nå kontaktlærer for 4. trinn. Else jobber som kontaktlærer på fådelt skole, der 1. og 2. trinn er sammen. Hun ble ferdig utdannet lærer for 4 år siden, og har vært kontaktlærer siden. Ole og Frida har begge jobbet 6 år i skolen og er kontaktlærere for 2. trinn. Ole er førskolelærer i bunnen, men har tatt tilleggsutdanning.

### **4.5.3 Gjennomføring av intervju**

Lærerne ble intervjuet på egen arbeidsplass og de selv hadde funnet egnet rom som ble avtalt på forhånd. Under intervjuet satt vi på hver vår side av et bord, mot hverandre slik at kunne ha øyekontakt. Intervjuene ble etter hvert som en samtale, der lærerne uttalte seg fritt rundt temaet prosjektet omhandler.

I dette prosjektet har jeg valgt å ikke søke godkjenning hos NSD da tidspress og lang ventetid hos dem da jeg skulle samle data, at jeg valgte å skrive notater under intervjuet.

Det er ulike måter å dokumentere et intervju på, men det å kunne balansere et intervju med penn og papir samtidig som du skal få med deg det som blir formidlet, var en stor utfordring. Selv måtte jeg skrive fort og tydelig nok til transkribering i ettertid, men ville heller ikke stoppe informantene når de var i gang med svar og refleksjoner. Det ble heller ikke opprettet så god øyenkontakt som jeg hadde håpet på, da jeg måtte se ned på arket for å skrive mest mulig tydelig.

Meg er blitt bevisst at tekst som blir produsert av en forsker, fra observasjoner, situasjoner, samtaler eller fra intervju vil aldri kunne bli helt nøyaktige. Hva jeg som forsker tolker hva som er viktig på den ene siden, vil det være viktige handlinger i overføringen fra intervjuet som ikke vil kunne være med på den andre. Med dette menes at viktige handlinger innenfor kroppsspråk som mimikk, tonefall, gester og så videre (Nilssen, 2012).

#### ***4.5.4 Transkripsjon og analyse***

Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen. Kvale og Brinkmann (2018) skriver at et intervju er en samtale som utvikler seg mellom to mennesker ansikt til ansikt, og er et direkte sosialt samspill der kroppsspråk, tempoforandringer og stemmeleie fremtrer umiddelbart mellom subjektene i samtalen. Kvale & Brinkmann poengterer videre at transkripsjoner er oversettelser fra talespråk til skriftspråk, og elementer som hører et intersubjektivt møte til, går nesten med sikkerhet tapt i transkripsjonen.

Kvale o& Brinkmann (2018) skriver at det finnes flere måter å registrere intervjuer på med hensyn på senere dokumentasjon og analyse. De skriver videre at lydopptak er den mest vanlige varianten, men videoopptak, bruk av egen hukommelse og notatskriving også blir brukt. Som nevnt tidligere valgte jeg å notere under intervjuene for hånd, og deretter ble notatene fra intervjuene skrevet på pc rett etter at intervjuene var blitt gjennomført. Da transkripsjonen først og fremst ikke skal brukes til språklig analyse, men en analyse av sentrale meninger om tema, er ikke pauser og intonasjoner som «uhm» og «eh» tatt med. Kvale og Brinkmann (2018) skriver at når intervjuene blir transkribert fra muntlig til skriftlig form, får man en lettere oversikt og struktur. Struktureringen i seg selv er en begynnelse på analysen.

#### ***4.5.5 Koding og analyse***

Når man sitter igjen med analysedata, vil det ifølge Tjora (2018) være hensiktsmessig å ha empiriske data i form av tekst, som gjør koding i detalj mulig. Kvale og Brinkmann (2018) skriver at koding og kategorisering handler om å systematisere dataene som er innsamlet.

Under transkribering av innsamlet data, la jeg vekt på innholdet av uttalelsene uavhengig av måten informantene sa det på. For å gjøre det analytiske arbeidet så oversiktlig som mulig, lagde jeg en tabell der jeg systematisk delte opp datamateriale i ulike deler. Jeg startet med å

sette intervjueteksten inn i den første kolonnen, deretter startet arbeidet med åpen koding. Samtidig som kodene ble dannet, markerte jeg setning og kode i samme farge. Dette ga meg en bedre oversikt over hvor i intervjueteksten kodene ble hentet fra. Thagaard (2016) skriver at koding av data innebærer at vi betegner utsnitt av data med begreper som gir uttrykk for meningsinnholdet i teksten. Her vil kjernen i kvalitativ analyse innebære å reflektere over hvordan teksten kan forstås og finne frem til de begrepene som best uttrykker meningsinnholdet.

Neste trinn i analysen klassifiserte jeg utsnitt av data inn i neste kolonne. Her delte jeg opp kodene inn i aksiale koder. Her ble koder, som omhandlet samme tema satt i en tabell og gitt egne farger, for deretter klassifisert innenfor samme kategori (se vedlegg 3). Aksiale koder ble betegnet med begreper som var sentrale tema fra prosjektet og det ble til slutt fire hovedkategorier. For å kunne komme frem til disse fire hovedkategoriene ut fra aksiale koder, telte jeg antall ganger informantene brukte ulike begrep innenfor temaet jeg hadde fra intervjuguiden. For å kvalitetssikre at jeg hadde fått riktig antall, telte jeg flere ganger og antallet ble satt nederst i kolonnene inne i tabellen.

Kvale og Brinkmann (2018) betegner denne fremgangsmåten for «kategorisering av mening». Dette innebærer at vi reflekterer over de kodene vi har utviklet, hvordan de klassifiseres og hvilke betegnelser vi gir kategoriene. Å systematisere og dele opp datamateriale på denne måten, var helt nødvendig for mitt prosjekt. Thagaard (2016) skriver at kategorisering av materialet representerer både et analytisk hjelpemiddel og en begrensning. Det er viktig at man er eksplisitt på perspektivene man fremhever i løpet av analysen, for måten man deler inn materialet på fremhever tendenser, men stenger samtidig for andre perspektiver.

## **4.6 Etiske utfordringer**

De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH, 2021), har forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora, og ligger til grunn for etiske hensyn og vurderinger som blir gjort i denne studien. NESH (2021, s. 21) presiserer at det finnes unntak om det ikke er direkte kontakt mellom forsker og de berørte, om opplysningene er lite sensitive og ikke mulig å identifisere. Selvsagt må forskeren være aktsom, og i dette tilfellet kommer min begrunnelse for å ikke søke NSD. Som nevnt tidligere på grunn av tidspress, ble valget å

notere under intervjuene og informantene har ikke signert noe samtykke. Videre sier NESH (2021) at forskeren skal sørge for deltakernes integritet og autonomi med en holdning som tilsier en «grunnleggende respekt for menneskeverdet», tilrettelegge for medbestemmelse og selvbestemmelse, og i tillegg ivareta den enkeltes frihet (NESH, 2021). Forskeren er ansvarlig for at riktig informasjon i henhold til forskningen blir gitt, og det skal informeres om deltakernes rettigheter, og at det er frivillig å delta. NESH påpeker at det er strenge restriksjoner for håndtering og oppbevaring av opplysninger, og konfidensialitet, taushetsplikt og anonymitet skal respekteres.

Som kvalitativ forsker er man avhengige av at andre viser godvilje og slipper dem inn i livet sitt. Tid og tilgang til tanker blir gitt gjennom intervjuer og tekster som er skrevet. Som forsker er man gjest inn i andres private rom (Nilssen, 2012). I forbindelse med intervjuer er mye av etikken knyttet til presentasjon av data, og for eksempel ved anonymisering og transparens. Men hva med generell etisk sans, helt uavhengig av de formelle juridiske kravene? Tjora (2017) sier i sin bok at tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet må prege kontakten vi har med våre deltagere og hvordan vi oppfører oss vil påvirke kommunikasjonen der og da. Der gjensidig respekt forventes mellom aktører, vil tillit være en selvfølgelig og implisitt side ved relasjoner og kommunikasjon.

Hvordan fremstilles intervjupersonen? Er det godt nok anonymisert? Her vil jeg si at det er store etiske utfordringer man står ovenfor ved å skulle forske på andre mennesker. Tankene omkring etikken blir større og større i arbeidet med å forberede sitt eget masterprosjekt. Men etikken er også relatert til selve gjennomføringen av intervjuet (Nilssen, 2012, s. 175). Ved selve gjennomføringen av intervjuet er forskningsetikken først og fremst knyttet til det krav om at intervjupersonen ikke skal kunne komme til skade (Tjora, 2017). Med dette menes at man må reflektere over mulig skade eller ubehag under intervju, der følsomme temaer vil bli tatt frem. Dette gjelder spesielt undersøkelser der vanskelige og personlige anliggender er inkludert.

I kvalitative intervjuundersøkelser, der utsagn fra en privat intervjusituasjon skal man sørge for at deltagerens privatliv er beskyttet. Alle deltagere skal kunne føle seg trygge på at de ikke blir utlevert på en måte som er negativ eller at de blir satt i dårlig lys dersom noen skal kunne skjønne hvem de er. Med konfidensialitet menes det at man ikke offentliggjør personlig data som kan avsløre intervjupersonenes identitet (Kvale & Brinkmann, 2017).



Det er også viktig å kunne klargjøre konsekvensene av å delta i en kvalitativ undersøkelse. Her gjelder hensyn til mulig skade deltageren kan bli påført og fordeler som kan forventes. Kvale & Brinkmann (2017) skriver at i en kvalitativ undersøkelse må forskeren være klar over at gjennom forskerens evne til å lytte oppmerksomt, kan få intervjupersonen til å gi opplysninger som de senere vil angre på og i noen tilfeller føre til kvasiterapeutiske relasjoner. Spesielt kan gjentatte og langvarige intervjuer om personlige tema føre til kvasiterapeutiske relasjoner (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 107). I min intervjuguide vil det være lite sannsynlig at den inneholder følsomme spørsmål, men det er viktig at jeg som forsker har reflektert over hvordan jeg skal reagere om dette skulle oppstå. Jeg må også reflektere over at jeg kan få informasjon om forhold rundt enkeltelever som jeg etisk eller juridisk plikter å melde videre til foreldre eller andre instanser (Nilssen, 2012). Som forsker må jeg være bevisst på de verdier, kunnskaper og teorier som kan påvirke måten jeg tolker og analyserer dataene jeg får. Her gjelder etiske krav som omfatter til den vitenskaplige kvaliteten på kunnskap som legges frem. Offentliggjøring av funn må være så nøyaktig og representativt for forskningsområdet som mulig (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 108).

## **5.0 Forskningens kvalitet**

Om hva som må ligge til grunn for at kvalitative undersøkelser skal kunne vurderes å ha en kvalitet, viser Johannessen et al., (2019, s. 229-232) til Guba og Lincoln (1989) og deres mening om at kvalitative undersøkelser må vurderes på en annen måte enn kvantitative undersøkelser, og Johannessen et.al (2019) mener at ved kvalitative studier er det ikke enten- eller men både- og. Her blir begrep som pålitelighet (reliabilitet), troverdighet (intern validitet) overførbarhet (ekstern validitet) og bekreftbarhet (objektivitet) presentert.

### **5.1 Pålitelighet**

Johannessen mener at det i utgangspunktet vil være umulig for en annen person å forske på akkurat det samme, og komme frem til samme resultat om man bruker seg selv som instrument i forskningen. Denne påliteligheten vil være påvirket av min måte å møte andre på, hvordan data er samlet inn og hva jeg tenker er relevant. En åpen og detaljert fremstilling av hele forskningsprosessen til leseren, vil kunne styrke påliteligheten. Det jeg har gjort for å

strebe etter å styrke min studies pålitelighet er å være åpen og gi så fyldige beskrivelser som mulig om mine valg og metoder.

## **5.2 Troverdighet**

Johannessen et al., (2019) sier at validitet i kvalitative undersøkelser handler om hvordan forskeren går frem i undersøkelsen og hvordan funn representerer virkeligheten.

Troverdigheten øker om det er en sammenheng mellom de data som samles og det forskeren spør etter. En annen måte å styrke troverdigheten på er å la informantene bekrefte resultatene eller å la andre personer med kompetanse innen samme felt analysere samme datamateriale for å se om fortolkningen ble den samme (Johannessen et al., 2019). Medstudenter og kollegaer innenfor samme fagområde som meg, har hatt en viktig rolle med å stille kritiske spørsmål i denne prosessen. Selv har jeg også vært så heldig å ha en veileder og kollegaer som har hjulpet meg med å løsrive meg fra min egen forforståelse slik at jeg kunne se en sak fra flere perspektiv. Det har i mange sammenhenger vært store utfordringer, men hadde det vært mer tid for min del, hadde jeg benyttet meg av metode som intervju og observasjon da dette er ifølge Johannessen et al., (2019) med på å styrke troverdigheten.

## **5.3 Overførbarhet**

Johannessen et al., (2019) mener at opplysningene som blir samlet inn må systematiseres og analyseres, og ut fra analysen og opplysningene fra undersøkelsen vil kunne dreie seg om et forenklet men typisk bilde av virkeligheten.

I hvor stor grad mitt forskningsprosjekt vil bli overførbart til andre skoler og gjelde småtrinn, er nok vanskelig å uttale seg om på nåværende tidspunkt. Mye forskning rundt relasjoner og atferdsvansker finnes rundt om i feltet, men et ønske er at dette forskningsprosjektet kan være med på å bekrefte andre lignende studier, eventuelt bekreftet av annen forskning hadde vært fint.

## **5.4 Bekreftbarhet**

Bekreftbarhet skal sikre at kvalitative forskere bringer et unikt perspektiv inn i studiene som blir gjennomført og at funn er et resultat av forskningen, ikke forskerens fargete holdninger (Johannessen et al., 2019). Under hele denne prosessen har jeg forsøkt holde meg kritisk til egen erfaring, hvordan prosjektet skulle gjennomføres og hvilke beslutninger som ble tatt underveis.

## 6.0 Resultat

Informantenes svar ble etter analyseprosessen delt inn i totalt 18 ulike emner, som deretter kunne klassifiseres i fire hovedkategorier. (se vedlegg 5). Disse hovedkategoriene blir presentert med tema *tilpasset opplæring, lærerrollen, relasjoner og emosjonsregulering*.

Informantene har fått fiktive navn som beskrevet i forrige kapittel, og ulike sitat fra intervjuene blir nedenfor presentert for å gi et større innblikk og for å gjenskape informantenes bilde av beskrivelsene. Direkte sitat fra informantene har jeg valgt å oversette fra dialekt til bokmål slik at dette blir enklere for leseren, og for å illustrere tenkepauser er det markert med flere punktum etter hverandre.

### 6.1 Tilpasset opplæring

Samtlige lærere beskriver at tilpasset opplæring er å tilpasse opplæringen for elevene, men at det byr på utfordringer i praksis.

*«Begrepet handler jo om å tilpasse undervisningen etter elevenes behov og nivå da...altså enklere eller vanskeligere oppgaver etter behov. Egentlig ganske enkelt...men veldig vanskelig»* (Else).

Informantene beskriver at korrigerings av enkeltelever som skaper uro er tidkrevende og at dette er med på å vanskeliggjøre tilpassing av opplæringen for de resterende elevene på en tilfredsstillende måte. Videre sier informantene at det er elevene med utfordrende atferd som får mye av lærerens oppmerksomhet. Dette mener de bidrar til at lærerens ressurser blir brukt på elevene som utfordrer, ikke på de resterende elevene.

*«... vil jo at alle skal bli sett liksom..., men føler jeg kommer til kort. Jeg bruker jo veldig mye tid på dem med atferd for å si det slik. Har litt dårlig samvittighet....ganske ofte egentlig»* (Frida).

Gjennom tilpasset opplæring beskriver lærerne ulike metoder for tilrettelegging. Elever som informantene beskrives med atferdsvansker, får noen ganger gå ut av klasseromssituasjonen som en slags pause, både for å roe seg selv, men også for at det skal bli ro for medelevene. Men dette presiseres av noen av informantene at kan kun gjøres om det er voksne nok i klasserommet, eller at tilliten mellom den voksne og eleven er opparbeidet slik at man kan

stole på at eleven går til avtalt sted uten at avtalen blir brutt. Noen av lærerne beskriver dette som en pause for eleven selv, men også at eleven får med seg en til to medelever slik at de kan bygge elev-elev relasjoner samtidig.

Flere måter tilpasset opplæring blir presentert av informantene på, er at det legges opp til stasjonsarbeid der elevene får forflytte seg rundt på ulike stasjoner, dermed blir variasjon og bevegelse lagt under ett. Beskrivelsene fra flere av lærerne er at på denne måten vil alle elever kunne kjenne på mestring og få delta i små grupper der elevene må samarbeide.

Tilpasset opplæring blir også beskrevet av informantene med røris-pause (bevegelse etter film med dans og musikk) og forflytning fra klasserommet. Særlig en av lærerne beskriver uterommet, nærmiljøet og andre arena på skolen som undervisningsrom, for å kunne tilpasse opplæringen for alle elever. Eksempler som ble nevnt er at gangetabellen ble pugga ute ved å hoppe strikk, regnestykker ble tegnet med kritt, og i skogen fant de pinner og steiner der de hadde ulike oppgaver med både bokstavinnlæring og øvelser på tallforståelse.

## **6.2 Lærerrollen**

Noen av informantene mener at for å kunne utøve lærerrollen på en god nok måte, må det foreligge ulike rammer og forutsetninger for å kunne utøve god klasseledelse. Rammer og forutsetninger er begreper som flere av informantene benyttet i sitt svar på spørsmål om klasseledelse. Rammen og forutsetningene blir beskrevet av Ole i intervjuet at rammene er elevene man har, og at det forutsetter at læreren har relasjonskompetanse som grunnlag for å kunne utøve god klasseledelse.

*«God klasseledelse vil jeg si at man jobber proaktivt, man har rutiner, man har trygghet og forutsigbarhet.....man har rammer og en struktur...men også forventninger. Man må ha krav til elevene og krav til atferd da.....sammen med relasjonsvarme da» (Ole).*

Informantene beskriver at læreren må ta seg god tid til å bli kjent med elevene. De beskriver videre at en god relasjon til elevene, gir også læreren muligheter til å tilrettelegge

arbeidsoppgaver ut fra elevenes forutsetninger. Videre beskriver informantene at elever skal få oppleve mestring ved at læreren tilpasser riktig arbeidsmengde og nivå, og at med det kan elevenes selvfølelse styrkes. Ole er den eneste av informantene som beskriver at relasjonskompetanse innebærer blant annet det å kunne se elevene og vise omsorg for dem, uansett atferd.

*« Det jeg føler er min greie da, det er å vise omsorg....det å se dem....uansett atferd liksom. Bekrefte de slik at de kjenner jeg har sett de» (Ole).*

Informantene beskriver at man må ha tydelige rammer og at lærerne må jobbe proaktivt slik at det blir forutsigbart og trygt for elevene. Videre beskriver informantene at lærerne må være en regulert voksen selv om elever med atferdsvansker trigger eller stresser, og dette handler for Else om profesjonalitet.

*«Noen ganger kan man som lærer også være uforutsigbar ved dagsform. Jeg gjør alt jeg kan for å være regulert.....men det blir ikke som fra boka bestandig, man må jo være profesjonell». (Else).*

Informantene sier at læreren bør også vise interesse for barnet utenfor skolen, altså på fritida. De sier videre at som lærer kan man vise nysgjerrighet på hva de driver med på fritiden som sport og hobbyer, og få et innblikk i livet rundt eleven utenfor skolen.

*«Hva som skjer rundt eleven er også viktig. Hva gjør de på fritida, hva slags familie kommer de fra, man må opparbeide god kontakt med hjemmet. At læreren viser interesse kan også styrke relasjonene da.....» (Kari).*

Formidling til elevene på en god måte, der læreren gir korte, få og konkrete beskjeder til elevene handler for flere av lærere som ble intervjuet om tydelighet og forutsigbarhet.

*«God klasseledelse er å ha tydelige rammer, og man må kunne formidle forventninger til elevene på en tydelig måte. Man må ha rutiner, trygghet og forutsigbarhet...rammer og struktur. Man må fange de liksom..» (Else).*

### **6.3 Relasjoner**

Et av spørsmålene i intervjuguiden handler om hva læreren legger i begrepet relasjonskompetanse. Beskrivelsene fra informantene om kommer frem, er at læreren må ha kompetanse om hvorfor relasjoner er så viktige og hvordan man kan oppnå gode relasjoner.

*«...jo, da vil jeg si det slik: relasjonskompetanse er ferdigheter man har, pluss kunnskap. Rett og slett» (Hanne).*

Flere av lærerne som ble intervjuet hadde beskrivelser om hvor viktig relasjonskompetanse er for både lærer-elev relasjon, elev-elev og skole-hjem samarbeid. Kari beskriver at relasjon er noe av det viktigste man jobber med i starten, for å bli godt kjent og at det er viktig å bruke masse tid på dette. Informantene mener at relasjon til elevene vil etter hvert gi utslag i trygghet i klassen, og deretter gi et trygt læringsmiljø som fremmer læring.

*«Har du gode relasjoner til elevene dine, så vil de jo høre etter. Det blir enklere å undervise, bedre forutsetninger for å jobbe med ungene sosialt og faglig...du viser liksom hvordan du vil de skal være mot hverandre. Læreren blir en god rollemodell da» (Kari).*

### **6.4 Emosjonsregulering**

Informantene sine beskrivelser av begrepet atferdsvansker er godt beskrevet, og dette viser seg å være et begrep med subjektiv definisjon. Informantene beskriver at elevene som har atferdsvansker sliter med utfordringer både faglig og sosialt.

Videre beskrives også vansken for elever med atferdsvansker i å regulere seg selv, men også vansker ved å ta imot ytre regulering og korrigerende. Informantene beskriver at elever som

ofte viser atferdsvansker, har utfordringer både faglig og sosialt, og at dette medfører problemer for eleven selv. Elever med atferdsvansker blir omtalt som elever som ødelegger arbeidsro, utagerer og bryter regler. Konsekvensene informantene beskriver ut fra dette blir at medelever trekker seg unna og det beskrives videre at det blir vanskelig for elever med atferdsvansker å skaffe seg venner.

*«...de her elevene har ikke de ferdigheter som kreves for å danne gode relasjoner da tenker jeg...det vil si de sosiale kodene da....altså det å forstå hvordan de andre har det, slik som empati for eksempel» (Frida).*

Flere av informantene beskriver at det er vanskelig å tilpasse opplæringa til elevene i klassen fordi man bruker mye tid på å korrigere atferd og roe ned elever. Informantene mener videre at her må det individuelle tilpasninger til som kan bidra til at struktur og rutiner blir som de skal være, og at man som lærer må være i forkant for å unngå «store» situasjoner som ødelegger ro i klasserommet. Hanne mener videre at elever med atferdsvansker har behov for å være ute på et grupperom innimellom, men samtidig trenger disse elevene å være sammen med klassen sin.

## **7.0 Drøfting**

Funn og utsagn er tolket og drøftet i lys av problemstillingen, valgt teori, styringsdokument og tidligere forskning som er presentert i kapittel 1 og 2.

### **7.1 Tilpasset opplæring**

I min undersøkelse kommer det frem at lærerne er opptatt av å utføre prinsippet tilpasset opplæring og at det byr på utfordringer i praksis. Informantene ga uttrykk for at begrepet tilpasset opplæring handler om å tilpasse opplæringen etter elevenes faglige behov og nivå, mens noen lærere ga uttrykk for at tilpasset opplæring var vanskelig å gjennomføre på grunn av at elevene som skapte uro, fikk mye av lærerens oppmerksomhet. Frida beskriver at hun har et ønske om å nå alle elevene, men bruker mye tid på elever med atferd, og at dette

resulterer med at hun får dårlig samvittighet. Samtlige informanter erkjenner at det å jobbe med elever er krevende og at det blir mindre tid til undervisning. Selv om informantene erkjenner dette, trenger ikke dette nødvendigvis å handle om at de har dårlig holdning til arbeidet eller et dårlig elevsyn.

Overland (2007) mener at alle elever skal ha en opplevelse av at de har en naturlig plass i fellesskapet og at elevene skal kunne medvirke i sin egen skolehverdag. Ut fra begrepet tilpasset opplæring kommer det frem at lærerne har ulike metoder for tilrettelegging og inkludering av elever med atferdsvansker.

## **7.2 Lærerrollen**

Informantene beskriver at læreren må kunne ta seg god tid til å bli kjent med elevene. Dette støttes av Drugli (2008) som mener at det er viktig at læreren må komme på innsiden av elevene for å kunne forstå enkeltelevens behov. Kari mener at læreren også bør vise interesse for hva elevene gjør på fritida og opparbeide et godt samarbeid med hjemmet.

På den ene siden presiserer ikke læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 i overordnet del hvilke spesifikke metoder, redskaper og konkrete oppskrifter som skal benyttes for undervisning og tilpasset opplæring, men som et prinsipp og det skal gjelde alle elever. På den andre siden beskriver ekspertgruppa (Kunnskapsdepartementet, 2015) at læreren er blant samfunnets viktigste yrkesgrupper og lærerens betydning for elevenes læring og sosial utvikling er et avgjørende premiss.

Imsen (2005) beskriver at kravene til læreren blir bare større og større og i likhet med at kravene til skolene endrer seg, vil kravene til en god lærer øke tilsvarende. Dette kan også betraktes som om at lærer og lærerteam må ta hensyn til elevgruppen med variasjon, og bruke godt faglig skjønn for gjennomføring av undervisningen (Kunnskapsløftet 2020). Et annet relevant punkt ut fra det Kari mener om at læreren bør vise interesse for elevenes fritid, kan støttes både i det Ole og Drugli sier om omsorg for elevene sine. Drugli (2008) sier at forutsetningen for positive relasjoner er at de voksne bryr seg om elevene ved at de er opptatt



av hele barnet, både på hjemmebane, fritid og barnets livsforhold. Selv om læreren bør ha ulike kvalifikasjoner som fagkunnskap, kunnskap om skolens materiell og struktur, pedagogisk og praktisk kunnskap, er omsorg den kvalifikasjonen som ligger i dypet av enhver lærers samvittighet (Imsen 2005).

Et annet relevant punkt er at informantene beskriver at læreren må jobbe proaktivt og ha tydelige rammer og struktur i klasserommet for å etablere trygghet og forutsigbarhet. Ole mener også at samtidig som læreren jobber proaktivt og har rutiner, er det viktig at man stiller krav og forventninger til elevene og krav til ønsket atferd. Ogden (2004) mener at forutsetningen for god klasseledelse er at læreren har gode forventninger til elevene, er tydelig og opprettholder reglene i klasserommet.

Informantene har ganske lik erfaring knyttet til hvilke atferdsvansker de møter og hvilken grad adferdsvansken uttrykker seg i. Informantene forteller at den type atferdsvansker som uttrykker seg mest i deres klasserom er bråk og uro som ødelegger arbeidsro. Ogden (2015) beskriver denne type atferd som lærings- og undervisningshemmende atferd. Denne type uro blir i det store bildet sett på som vanlig i de fleste skoler og klasser, men kan føre til høyt støy- og konfliktnivå (Ogden, 2015). Videre beskriver noen av informantene at atferdsvansker kan uttrykkes i form av utagering og brudd på regler. Slik atferd beskriver Ogden (2015) som norm – og regelbrytende atferd, og slik atferd beskrives av Ogden (2015) som atferd som bryter med skolens forventninger, normer og regler.

### **7.3 Relasjoner**

Informantene er samstemte om at læreren må ha kompetanse om hvorfor relasjoner er viktige, og uttrykker at god relasjon til elevene sine er avgjørende både for lærer-elev relasjonen, elev-elev-relasjonen og skole hjem samarbeid. Det belyses også av Drugli (2012) hvordan kvaliteten på denne relasjonen har som betydning for elevenes læring og trivsel, og Fallmyr (2020) mener at om læreren har skapt en følelse av tilhørighet for alle parter, er det dannet et fundament for vekst og trivsel. Som tidligere nevnt, sier Ole at han har omsorg for elevene sine, uansett atferd. Dette er et sentralt funn på grunnlag av det Fallmyr (2020) sier at, følelser spiller en hovedrolle i skolen både faglig og sosialt og at lærerens egentlige fag er å like elever. Ved at Ole sier at han viser omsorg og bekrefter elevene slik at de kjenner at han har sett de, handler på den ene siden om omsorg for elevene sine og på den andre siden at Ole

viser ovenfor barnet at han setter individet i fokus, ikke bare som en i en gruppe (Drugli, 2008).

For å kunne forstå hvorfor og hvordan enkelte elever utvikler atferdsvansker, må man se på hvilke risiko og beskyttelsesfaktorer eleven utsettes for (Ogden, 2015). Risikofaktorer beskriver Kvello (2015) som en fellesbetegnelse på de forhold som øker faren for at personer utvikler psykiske og/eller sosiale vansker. Fremtredende funn i empirien er at informantene beskriver at elever med atferdsvansker har utfordringer både sosialt og faglig. Dette bekreftes av Ogden (2015) og omhandler risikofaktorer i skolesammenheng som konflikter, dårlige prestasjoner og at elevene med atferdsvansker mislykkes faglig. Frida forteller også at hun opplever at elever med atferdsvansker ikke har de ferdigheter som skal til for å skaffe seg venner. Dette kan man se i likhet med hva Ogden (2015) beskriver som et av fellestrekkene for elever med atferdsvansker, at atferdsvansken gjør det vanskelig å skaffe seg venner, og har ofte ikke forståelse for vennskapskodenes krav til gjensidighet. Beskyttelsesfaktorer i dette tilfellet trekkes frem av Drugli (2008) som mener at det er svært viktig at den voksne som jobber med barn med en slik atferdsvanske, har forutsetninger for å støtte opp om og bidra til å utvikle evnen til samspill. I forhold til det Ogden (2015) og Nordahl et al., (2005) mener så kan elever som er utsatt for ulike risiko utvikle atferdsproblemer og få en negativ atferdsutvikling. Dette støttes også av Greene (2014) som understreker at den voksne må vise raushet og i møte med elevene som viser atferdsvanske med realistiske forventninger ut fra hva eleven kan klare. Man kan tenke seg at lærere i skolen har en svært viktig og kanskje avgjørende rolle i møte med elever som utsettes for risikofaktorer. Til sist er det forholdet mellom risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer som kan avgjøre om risikoen for utvikling av atferdsvansker (Drugli, 2012). For at eleven skal kunne ha en positiv og god utvikling vil elevens relasjon til læreren være den beskyttelsesfaktoren eleven trenger.

## **7.4 Emosjonsregulering**

Alle informantene er samstemte om at lærerne må jobbe proaktivt og ha tydelige rammer for at det skal være forutsigbart og trygt for elevene. Det å ha tydelige rammer og rutiner støttes av Kvello (2015) ved at rutiner hjelper barn med selvregulering ved at situasjoner gjentar seg og barnet får oppøvd ulike ferdigheter ved å mestre dem. Videre mener Ogden (2015) at god ledelse er en lærer som er fleksibel og strukturert, åpen for diskusjoner og lar elevene treffe på

eller mange valg. Selv om forholdet mellom lærer og elev fremstår som avgjørende dimensjon i det å lede en klasse (Nordahl m.fl 2010), sier Else at noen ganger kan læreren også være uforutsigbar ved dagsform og at det ikke blir etter boka bestandig, men at man likevel må være profesjonell. I likhet med det Drugli (2008) mener så kan det være elever i en klasse som lett kan vekke den voksnes frustrasjon, men som Else sier så må den voksne være profesjonell og dette støttes av Drugli (2008) ved at det er den voksnes ansvar å utvikle en positiv relasjon uansett hvordan elevene oppfører seg.

## 8.0 Styrker og svakheter

Dette har vært en oppgave basert på den kvalitative metoden og det er lagt ulike føringer for både innsamling av data og behandling av dette. Hvordan det er blitt gjort har jeg gjort rede for i metodedelene. For å se nærmere på et tilfelle kan kvalitative metoder fungere godt, men er kanskje ikke helt optimal for beskrivelse av samme tendenser generelt i samfunnet. Om denne oppgaven har en overføringsverdi hos andre det er nok ikke sikkert, men mest trolig for de som kan kjenne seg igjen i de ulike situasjonene.

I dette prosjektet har jeg valgt å ha med 5 informanter. Dette er kun et fåtall av informanter og resultat er derfor vanskelig å generalisere. Jeg vil kunne påstå ut fra det valget av at jeg skulle skrive og uten observasjon i tillegg til intervju, vil man ikke få helheten i det informantene forteller. Gjennom intervjuene forteller ulike mennesker om sine opplevelser og deler sine refleksjoner, og om jeg hadde observert i tillegg hadde jeg nok fått et større innblikk og en større forståelse for hva informantene mente med det de sa. Det at jeg valgte å skrive for hånd har kanskje gjort at jeg har gått glipp av viktig informasjon. Ikke bare fordi at jeg måtte skrive veldig fort og noen ganger i stikkordsform, men uten at jeg vet helt sikkert, så kan det hende at jeg har sett mer ned på papiret under skrivingen og ikke hatt så mye øyekontakt som ønsket. Derfor har jeg også mest sannsynlig gått glipp av ansiktsuttrykk og eventuelle oppfølgingsspørsmål som hadde vært viktig for min forskning.

Intervjuguiden som jeg har utarbeidet kunne nok heller ha rom for oppfølgingsspørsmål til deler av spørsmålene slik at jeg kunne komme mer i dybden på svarene deres. Men på grunn

av at jeg valgte å skrive for hånd hadde jeg mista mye informasjon. Da hadde lydopptak vært å anbefale.

Om jeg skulle reflektere rundt min egen forskning, så hadde nok jeg trivdes bedre som informant på den ene siden, men på den andre siden er jeg nå blitt beriket av teori og andres erfaringer jeg ikke ville vært foruten. Valg av metode var jeg aldri i tvil om, men det var flere ting som har gjort at valgene jeg tok i første omgang ikke lot seg gjennomføre.

## **9.0 Konklusjon og avsluttende refleksjoner**

Målet med denne studien har vært å intervju lærere som jobber på småtrinn, og finne ut av hvilke erfaringer de har med å inkludere og danne gode relasjoner til elever med atferdsvansker. Jeg ville finne ut av hvilke tilrettelegginger som ble gjort for å kunne inkludere alle elever i en klasse og hvordan lærerne beskrev hva de legger i klasseledelse og elever med atferdsvansker. Som beskrevet tidligere satt jeg igjen med funn som ble delt i fire hovedkategorier, og videre vil jeg kort oppsummere funn fra de fire kategoriene og konkludere ut fra problemstilling hvilke erfaringer lærerne har med å inkludere og danne gode relasjoner til elever med atferdsvansker.

### **9.1 Tiplasset opplæring**

Basert på lærernes uttalelser så tilsier funn at alle er opptatt av at tilpasset opplæring handler om mer enn bare tilrettelegging av fag. Her beskriver informantene at det er tidkrevende å korrigere atferd og at det er disse elevene som får mye av lærerens oppmerksomhet. Lærerne har også ulike måter å tilrettelegge og inkludere elever på i undervisningen. Her beskrives ulike måter for undervisning med bevegelse og forflytning i klasserommet og dermed oppleves undervisningen som variert for elevene og de får kjenne på mestringsfølelse.

### **9.2 Lærerrollen**

Å ta seg tid til å bli kjent med elevene er for lærerne er en viktig del av det å danne en god relasjon til elevene sine. Selv om det er enighet i at læreren bør ha en rekke kvalifikasjoner, er

det å vise omsorg for elevene sine og det å bry seg om hva eleven gjør utenom skoletid et viktig bidrag. Enigheten var stor også med at læreren må jobbe proaktivt og ha tydelige rammer og forventninger til elevene sine, og på denne måten gjøre undervisningen trygg og forutsigbar for elevene.

### **9.3 Relasjoner**

Funn tilsier basert på lærernes uttalelser at god relasjon til elevene er avgjørende for læring og trivsel. Det at elevene opplever at læreren har sett de, handler om omsorg og individfokus. Den voksne må vise raushet og ha en kunnskap om hva relasjonskompetanse innebærer ovenfor elever med atferdsvansker, og læreren spiller en viktig rolle i elevens liv. Videre baseres uttalelser fra informantene at elever som viser atferdsvansker strever sosialt og faglig, og det er en viktig forutsetning at læreren støtter opp og bidrar til evnen i samspill.

### **9.4 Emosjonsregulering**

Et viktig funn angående elevenes vansker i å regulere seg selv, er at informantene er samstemte om at lærerne må jobbe proaktivt og ha tydelige rammer. Ved å ha rammer og klare forventninger til elevene, vil rutinene hjelpe elevene med selvregulering og ulike ferdigheter kan bli mestret ved gjentakelser. Selv om den voksne kan være uforutsigbar i ulike hendelser og at noen elever kan vekke den voksnes frustrasjon, er det den voksnes ansvar å utvikle den gode relasjonen, uansett hvordan elevene oppfører seg.

### **9.5 Avsluttende refleksjoner**

Jeg er nå snart ved veis ende i en kvalitativ studie. Jeg har hatt fokus på hvilke erfaringer lærere har i møte med elever som viser atferdsvansker. Som jeg har fortalt innledningsvis så er dette noe jeg brenner for, og ønsker at alle elever, uansett forutsetning skal lykkes i skolen, og møte voksne som vil alle vel. Dette har vært spennende, krevende, lærerikt og jeg sitter igjen med mange tanker. Det er litt synd at jeg ikke fikk tatt lydopptak og observasjon i min studie. Det hadde vært utrolig interessant for meg å se hvordan mine informanter ledet sin klasse. Kanskje om noen år at dette lar seg undersøke på nytt der lærerens personlige egenskaper hadde blitt løftet frem, eller hatt et studie der ulike metoder som er blitt utarbeidet, virkelig fungerer som de er tenkt til. En annen studie jeg kunne tenke meg å tatt et større tak i

etter nå å ha lest mye teori, er om atferdsvansker blant elever har blitt mer fremtredende etter Reform-97, da alle 6 åringer skulle begynne på skolen og på denne måten mistet et år i barnehagen.

Nå har jeg i en lengre periode lett i et hav av teori og forskning på temaet om atferdsvansker i skolen, men allikevel har jeg en følelse av at jeg bare har vært i overflata av forskning på området. Det er ingen tvil at eleven i dag blir møtt med forventninger og krav, men det stilles også høye krav og kompetanse til læreren. Læreren kan være av stor betydning for elevens utvikling, og barna trenger voksne med store ører, voksne med store øyne og ikke minst voksne med stort hjerte som også er villige til å sette engasjement ut i aktiv handling ( Drugli, 2008, s. 13).

## Referanser

Bergin, C. & Bergin, D. (2009) *Attachment in the Classroom*.

Brøyn, T. (2017) *Bedre skole*. Tidsskrift for lærere og skoleledere.

Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no>

Drugli, M.B. (2008). *Barn som vekker bekymring*. Cappelen akademisk forlag.

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

Ekspertgruppa om lærerrollen (2017) *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.

Hentet fra <https://www.regjeringen.no>

Ertesvåg, S.K., Eng, H., Frønes, I. & Kjøbli, J. (2016). *Inkludering og utvikling - førebyggende intervensjonar i barnehage og skule*. Gyldendal Akademisk.

Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen. En emosjonsfokusert tilnærming*. Universitetsforlaget.

Fiskum, T.A., Gulaker, D. & Andersen, H.P. (2018). *Den engasjerte eleven. Undrende, utforskende og aktiviserende undervisning i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.

Greene, R.W (2014). *Utenfor*. Cappelen Damm Akademisk

Hannås, B.M. (2014). Sammenhengen mellom tidlig innsats, tilpasset opplæring og spesialundervisning. *Psykologi i kommunen*, 2, 43-53.

Imsen, G. (2005). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget.

Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2016). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. Abstrakt Forlag.

Kvello, Ø. (2015). *Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner*. Gyldendal Akademisk.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.

Lekang, T & Moen, T. (2021). *Tilpasset opplæring og tidlig innsats. I ordinær undervisning og i spesialundervisning*. Universitetsforlaget.

NESH. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/publikasjoner/retningslinjer-nesh/>

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Den skrivende forskeren. Universitetsforlaget.

Nordahl, T., Sørli M.A., Manger, T., & Tveit, A. (2005) *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget.

Nyeng, F. (2017). *Hva annet er også sant? En innføring i vitenskapsfilosofi*. Fagbokforlaget

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

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61) Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1988-07-17-61>

Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Fagbokforlaget

Regjeringen. (2015). *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Hentet fra [NOU 2015: 2 - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no)

Ringdal, K. (2016). *Enhet og Mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Fagbokforlaget.

Statped. (2022). *Forutsigbarhet og Struktur*



Hentet fra <https://www.statped.no/nyheter/forutsigbarhet-og-struktur/>

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2017, 1. september). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Demokrati og medvirkning*.

[file:///C:/Users/fomarlie/Downloads/Overordnet%20del%20p%C3%A5%20bokm%C3%A5%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/fomarlie/Downloads/Overordnet%20del%20p%C3%A5%20bokm%C3%A5%20(3).pdf)

Utdanningsdirektoratet. (2022). *Tilpasset opplæring*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2022). *Læreplanverket*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>



# Vedlegg

## Vedlegg 1

### Intervjuguide

#### Start

- Fortelle formål/bakgrunn
- Fortelle hva intervjuet skal brukes til
- Høre om informant har noen spørsmål

Forsikre om anonymitet, taushetsplikt og retten til å trekke seg.

Presentasjon av problemstilling:

*Hvilke erfaringer har 5 lærere på småtrinn med å danne god relasjon til elever med atferdsvansker?*

- Utdanning?
- Års erfaring?
- Hvor lenge har du vært kontaktlærer?

#### TILPASSET OPPLÆRING

- 1) Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?
- 2) Hvordan tilpasser du opplæringen for elever med atferdsvansker?

- 3) Hvordan organiserer du tilpasset opplæring for elever med atferdsvansker?
- 4) Hva tenker du er det beste tilbudet for elever med atferdsvansker i klassen?

#### KLASSELEDELSE

- 1) Hva legger du i begrepet klasseledelse?
- 2) Hva tenker du er god klasseledelse?
- 3) Hvilke utfordringer med tanke på elever med atferdsvansker møter du som lærer i undervisningen?

#### INKLUDERENDE PRAKSIS

- 1) Hva legger du i begrepet inkludering?
- 2) Hva legger du i begrepet relasjonskompetanse?

#### ATFERDSVANSKER

- 1) Hvordan forstår du begrepet atferdsvansker?
- 2) Hvilke vansker vil du plassere i begrepet atferdsvansker?
- 3) Hvilke utfordringer/konsekvenser ser du for elevene med atferdsvansker faglig og sosialt?

(Eventuelle oppfølgingsspørsmål)

Tusen takk for din tid og ditt bidrag :)

## Vedlegg 2 Infoskriv til Rektorer

Hei!

Jeg heter Maria Renate Lie og er masterstudent i tilpassa opplæring, med fordypning i spesialpedagogikk ved Nord Universitet Levanger. Jeg er nå i gang med den avsluttende masteroppgaven, og temaet for oppgaven er lærerens erfaringer knyttet til inkludering og relasjoner.

Det jeg skal undersøke er hvilke erfaringer lærere har ved å inkludere og danne relasjoner til elever som viser atferdsvansker. Med dette ønsker jeg å kunne få innblikk i hva ulike lærere på småtrinn legger i dette.

For å finne mer ut av dette, ønsker jeg å komme i kontakt med en lærer på småtrinn som ønsker å stille til intervju. Det er ikke fokus på enkeltelever, men få frem lærerens tanker og refleksjoner rundt tema. Jeg vil benytte meg av notatblokk, der jeg løpende vil notere under intervjuet. Notatene vil ikke inneholde personlige opplysninger og navn på skole da ingen av delene vil bli nevnt i oppgaven. All informasjon vil være anonymisert og notater slettes/makuleres når jeg er ferdig med oppgaven.

Håper noen på ditt arbeidssted ønsker å stille til intervju! På forhånd takk :)

Vennlig Hilsen

Maria Renate Lie

Vedlegg 3: Utsnitt av data og klassifisering

<b>1 Relasjoner</b> Voksen-elev Elev-elev Skole- hjem 85	<b>2 Ytre regulering</b> 21	<b>3 Selvregulering</b> 10	<b>5 Lærersyn/læretrolle</b> -mestringsferdigheter - omsorg/tryk seg om 84
<b>6 Sosial kompetanse</b> 11	<b>7</b>	<b>8 Problemorientering</b> -Hvem eier problemet/utfordringen 7	<b>11</b>
<b>11 Forventninger</b> 20			<b>15 Ekskludering</b> -neg sider av relasj bygging 9
<b>16 Mobbing</b> 2	<b>17 Diagnose</b> 1	<b>18 Selvfølelse/selvtillit</b> 1	