

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Maiken Torsdatter Aasebøstøl

Kandidatnummer 26

«Vi har alle noe til felles! Et grunnleggende behov for å bli sett og oppleve positiv mestring i et mangfoldig miljø».

- En kvalitativ studie av hvordan lærerne opplever de kan ivareta elever med atferdsvansker gjennom relasjonsbygging og klasseledelse.

Dato: 18.05.2021

Antall sider: 82

Sammendrag

Navn: Maiken Torsdatter Aasebøstøl

Dato: 18.05.2021

Tittel: «Vi har alle noe til felles! Et grunnleggende behov for å bli sett og oppleve positiv mestring i et mangfoldig miljø».

Undertittel: En kvalitativ studie av hvordan lærerne opplever de kan ivareta elever med atferdsvansker gjennom relasjonsbygging og klasseledelse.

Sammendrag:

Bakgrunn: Elever med atferdsvansker kan være utfordrende både for eleven selv, medelever og lærerne. De kan føle seg tilsidesatt og utenfor i samfunnet da de ofte opplever negativ respons, føler seg mislykket både på skolen og i en sosial interaksjon med omgivelsene. Skolen er i tillegg til hjemmet elevens viktigste arena. Lærerens kunnskaper i forhold til å ivareta elever med atferdsvansker er meget sentralt. På bakgrunn av dette ønsker jeg å fokusere på lærerens rolle i arbeidet med denne type utfordringer i skolen.

Hensikt: Hensikten med studien er å kaste lys over lærernes opplevelse i forhold til å ivareta elever med atferdsvansker, samt søke ny kunnskap om hvilken betydning relasjonsbygging og klasseledelse har i jobben med elever med atferdsvansker.

Metode: En kvalitativ studie med hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming. Datainnsamlingen har foregått gjennom tre intervjuer av lærere, der en tematisk analyse for analysering av datamaterialet er blitt gjort.

Resultat: Studien viser at informantene har lik forståelse og opplevelse av begrepet atferdsvansker. De har forståelse for at elever med atferdsvansker uttrykker utagerende atferd fordi det eksisterer underliggende faktorer. Det etterspørres mer kompetanse på feltet. Det kommer videre fram at relasjonsbygging har stor betydning mellom lærer og elev. Viktige faktorer er god dialog, humor, godt skole-hjem samarbeid og lærerens autentiske væremåte. En autoritativ klasseleder er betydningsfullt, i tillegg til tilpasset opplæring. Målet er å gi elevene mestringsfølelse, noe elever med atferdsvansker har behov for.

Konklusjon: Ut i fra mine funn viser det seg at en autentisk væremåte fra læreren, sammen med proaktive strategier som humor, gode dialoger og et godt skole-hjem samarbeid er svært viktig i relasjonsbygging, og har en stor verdi for å ivareta elever med atferdsvansker. En autoritativ klasseledelse som viser varme og kontroll har også en positiv effekt i dette arbeidet. Tilpasset undervisning har vist god innvirkning der eleven befinner seg i ei flytsone. Dette kan øke opplevelsen av mestring og motivasjon. Lærerens situasjon i samspillet med elevene har også en høy verdi i jobben med denne elevgruppa.

Abstract

Name: Maiken Torsdatter Aasebøstøl

Date: 18.05.2021

Title: «We all have something in common! A basic need to be seen and experience a positive feeling of mastery in a diverse environmen».

Subtitle: A qualitative study of how teachers experience to enable pupils with various behavior challenges through trust and positive leadership in the classroom.

Summary:

Background: Behaviour difficulties can be challenging for the pupil, the teacher and fellow students. The pupils can feel themselves neglected and excluded from society due to poor responses, feeling of incompetence in school, and in social interactions with the environments. The schools is in addition to their home is a vital arena. The teacher's knowledge seen in the context of caring for pupils with behavioral difficulties is very central. Based on this, I want to focus on the role of the teacher in working with this type of behavioral challenges in school.

Intention: The purpose of the study is to shed light on teachers' experience seen in context with caring for pupils with behavioral difficulties, as well as seek new knowledge about the importance of relationship building and classroom management for the work with pupils with behavioral difficulties.

Method: A qualitative study with a hermeneutic-phenomenological approach. The data is done via interviews with three teachers. A thematic analysis of the data material has been made.

Result: The study shows that the informants have equal understanding and experience of the concept of behavioral difficulties. They understand that students with behavioral difficulties express extravagant behavior because there are underlying factors. There is a demand for more competence in the field of behavioral difficulties in schools. It further emerges that relationship building has a great significance for the relationship between teacher and pupil. Important factors are good dialogue, humor and the teacher's authentic demeanor. An authoritative class leader is important, in addition to customized learning for the individual pupil. The goal is to give pupils the feeling of mastery, which forms the premise for good learning for pupils with behavioral difficulties.

Conclusion: My finding shows that a genuine authentic behavior of the teacher together with a positive mood, a good cooperation with parents and ability to achieve the good conversation is important in the work to build a positive relation between the teacher and the pupils. This helps to empower and develop each pupil based on their different needs. An authoritative class leadership that shows warmth and control has a positiv effect in this offering. Adapted teaching has shown a good impact where the student is in a flow zone. This can be the experience of mastery and motivation. This again increases the ability of teachers in the relation to the pupils with different challenges.

Forord

Å skrive en masteroppgave i *tilpasset opplæring* med fordypning i spesialpedagogikk har vært en stor kilde til faglig og personlig utvikling. Det har vært en lang reise med hele følelsesregisteret med på lasset. Det er flere som har bidratt til at jeg nå er ved endestasjonen av dette reisemålet, og ønsker herved å vise min takknemlighet til hver og en av dere som har bidratt til en berikende, lærerik og uforglemmelig tur

Jeg ønsker først å rette en stor takk til min veileder Christel Sundqvist. Med din kunnskap, ditt faglige engasjement og dine konstruktive tilbakemeldinger, er jeg beriket med ny lærdom som jeg skal ta med meg videre. Du har vært lett tilgjengelig og gitt meg rask tilbakemelding når behovet har vært der, og det er jeg evig takknemlig for. Tusen takk!

Videre rettes en takk til mine informanter. Jeg setter stor pris på deres bidrag til mitt prosjekt. Deres ulike erfaringer, opplevelser og beskrivelser er selve grunnlaget for mitt sluttprodukt.

Jeg ønsker også å takke Nord Universitet for organiseringen av masterstudiet i tilpasset opplæring. Prosessen i å skrive masteroppgaven startet fra første dag, og den naturlige progresjonen i studieforløpet har gitt meg en stor motivasjon til å jobbe fram til et endelig resultat.

Julie Fiskvik, tusen takk for timene du har brukt på meg den siste tiden. Dine ærlige tilbakemeldinger og gode råd har gitt min masteroppgaven et faglig løft. De eventuelt gjenstående feilene må jeg stå for selv.

Til slutt vil jeg vise min store takknemlighet til min familie. Til mor og far som har stilt opp som barnevakt ved behov, og til min kjære Jørgen som har vært raus, tålmodig og heiet på meg hele veien. Du har betydd veldig mye i denne prosessen.

Mo i Rana, mai 2021

Maiken Torsdatter Aasebøstøl

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	1
1.1 Formålet med oppgaven og bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2 Problemstilling og avgrensning.....	2
1.3 Begrepsdefinisjon.....	3
2 Teorigrunnlag	5
2.1 Hva er atferdsvansker?	5
2.1.1 Ulike former for atferdsvansker	6
2.1.2 Utagerende atferdsvansker i skolen.....	7
2.2 Teoretiske perspektiver på atferdsvansker	8
2.2.1 Individperspektivet.....	10
2.2.2 Aktørperspektivet	11
2.2.3 Det kontekstuelle perspektivet	11
2.3 Risiko faktorer for utvikling av atferdsvansker.....	12
2.4 Ivaretagelse av elever med atferdsvansker gjennom proaktive strategier.....	13
2.5 Lærerrollen	15
2.5.1 Relasjonsteori	15
2.5.2 Relasjonskompetansen	16
2.5.3 Lærer-elev relasjonen.....	17
2.5.4 Klasseledelse	18
2.5.5 En god klasseleder tilpasser undervisningen ut fra elevens forutsetninger.....	19
3 Vitenskapsteoretisk tilnærming	20
3.1 Samfunnsvitenskap som vitenskapelig ståsted.....	20
3.1.1 Hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming.....	22
3.1.2 Fenomenologi.....	22
3.1.3 Hermeneutikk	22
3.1.4 Min forforståelse-forskningsrefleksjon	23
3.2 Metodisk tilnærming	24
3.3 Gjennomføring av datainnsamling	25
3.3.1 Utvalg av deltakere.....	26
3.3.2 Gjennomføring	27
3.4 Analysen.....	28
3.5 Forskningskvalitet	31
3.5.1 Studiets troverdighet og gyldighet	31
3.6 Forskningsetiske hensyn	32
4 Presentasjon av funn	34
4.1 Hvordan forstår og opplever lærerne elever med atferdsvansker?.....	34
4.1.1 Atferden er et uttrykk for en sinnsstemning.....	35
4.1.2 Atferden er et uttrykk for å bli sett i en sosial sammenheng.....	36
4.1.3 Atferdsvansker kan forstås i relasjon til interaksjon mellom lærere og elever	37
4.1.4 Oppsummering	39

4.2 Hvordan opplever læreren at han/hun kan ivareta elever med atferdsvansker med fokus på relasjonen?	39
4.2.1 Fundamentet for læring og trivsel: lærer-elev relasjonen	40
4.2.2 Positiv respons	41
4.2.3. Kontekst og samspill med elever	43
4.2.4 Betydningen av et godt skole-hjem samarbeid	44
4.2.5 Oppsummering	45
4.3 Hvordan opplever læreren betydningen av god klasseledelse for å støtte elever med atferdsvansker?	45
4.3.1 Empati, engasjement og godt læringsmiljø er nøkkelordene for god klasseledelse 46	
4.3.2 Tilpasset opplæring er en betydningsfull metode for å ivareta elever med atferdsvansker	47
4.3.3 Alle trenger mestring, en god klasseleder skal ha evnen til å motivere	49
4.3.4 Oppsummering	49
5 Atferdsvansker, relasjon og klasseledelse, en drøfting av funn og teori	51
5.1 Atferdsvansker er et uttrykk for noe underliggende	51
5.2 Autentisk, humor og den gode dialog som utgangspunkt i relasjonsbygging	52
5.3 Bruk av ros, anerkjennelse og jobbe for elevens mestringsfølelse som klasseleder	57
6 Avslutning	60
6.1 Oppsummering av hovedfunn og konklusjon	60
6.2 Styrker og svakheter med prosjektet, samt veien videre	61
Litteraturliste	63
Vedlegg 1: Oversikt over tabeller og figurer	71
Vedlegg 2: Intervjuguiden	72
Vedlegg 3: Informasjonsskriv	75
Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD	80

1 Innledning

I gjennom mine år som lærer har jeg erfart viktigheten av å reflektere over mitt møte med hver enkelt elev. Det at elevene føler seg sett og opplever positiv mestring i hverdagen er et betydelig utgangspunkt for læringsmiljøet og trivsel i skolen. Elever med atferdsvansker har ofte mer enn nok med å sortere tanker og følelser rundt det de strever med. I mange tilfeller opptrer denne elevgruppa utover det normen og reglene forventer, og en kontinuerlig negativ respons fra lærere og medelever kan være en konsekvens av den uønskede atferden.

Bak den harde fasaden, finnes det ofte et menneske som er på søken etter mestring og aksept for den de er. Læreren blir en viktig nøkkel for å nå inn til denne elevgruppa. Jeg ønsker i min masteroppgave å sette fokus på betydningen av lærerens arbeid med elever med atferdsvansker. Innledningen min er delt inn i tre deler. Her vil det bli presentert formålet med oppgaven og bakgrunn for valg av tema, problemstilling og avgrensning og begrepsdefinisjon.

1.1 Formålet med oppgaven og bakgrunn for valg av tema

Mitt formål med masteroppgaven er å kaste lys over lærerens arbeid med elever med atferdsvansker, og søke ny kunnskap om hvordan relasjonsbygging og klasseledelse kan jobbes med for å ivareta utfordrende elever i klasserommet. Relasjon og god klasseledelse er to begreper som jeg har erfart er et godt utgangspunktet for læring og trivsel. I mange tilfeller av klasser og elevgrupper vil det være utfordringer som setter læreridentiteten på prøve. Tilpasset opplæring vil også være en inkluderende faktor i arbeidet med elever med atferdsvansker. Den norske skole skal inkludere alle elevene og sørge for et tilpasset læringstilbud som møter elevens forutsetninger og behov. Dette er utdanningsdirektoratets overordnede prinsipp for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Det kommer fram i flere studier at læreren har en stor påvirkning og betydning for elevene både når det kommer til den faglige og sosiale utviklingen (O'Connor et al., 2011). Hvordan lærere møter elever i skolen vil ha stor innvirkning på elevenes læring, atferd og videre utvikling (Hattie, 2009). Gjennom ulike studier kommer det imidlertid fram at barn som viser negativ atferd i skolen, ofte blir møtt med negative reaksjoner, både fra jevnaldrende og fra pedagoger (Drugli, 2013).

Læreren har et ansvar for å legge til rette for god undervisning også for elever som skaper utfordringer. Det kan oppleves både tidkrevende og energikrevende å ha elever som lager kaos i klasserommet, og hvordan skal læreren opparbeide seg en god kjemi og relasjon til et menneske som skaper ubalanse og forstyrrelser for læringsmiljøet både for læreren og medelever. Elever med atferdsvansker kan føle seg tilsidesatt og utenfor i samfunnet da de ofte føler seg mislykket både på skolen og i en sosial interaksjon med omgivelsene. På bakgrunn av mitt engasjement og nysgjerrighet i forhold til dette temaet, ønsker jeg å fordype meg i hvordan læreren opplever at de kan ivareta alle elever, også de som trenger den ekstra støtten for å få det til å fungere.

1.2 Problemstilling og avgrensning

Jeg ønsker å forske på hvordan et utvalg av lærere opplever elever med atferdsvansker og hvordan blir de ivaretatt gjennom relasjonsbygging og klasseledelse. På bakgrunn av dette er jeg kommet fram til følgende problemstilling:

Hvordan opplever læreren at de kan ivareta elever med atferdsvansker gjennom relasjonsbygging og klasseledelse?

Mine tre forskerspørsmål er:

- 1) *Hvordan forstår og opplever læreren elever med atferdsvansker?*
- 2) *Hvordan opplever læreren at hun/han kan ivareta elever med atferdsvansker med fokus på relasjonen?*
- 3) *Hvordan opplever læreren betydningen av klasseledelse for å støtte elever med atferdsvansker?*

For å belyse oppgavens problemstilling ønsker jeg å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse med et strategisk utvalg av lærere som har erfaring på dette området. Gjennom informantenes opplevelser, forståelser, refleksjoner og tanker, ønsker jeg å utvide min kunnskap og forståelse for hvordan jeg kan ivareta elever med atferdsvansker.

Begrepet atferdsvansker er ofte benyttet i tilknytning til ulike diagnoser, jeg vil derimot begrense fokuset til de elevene med atferdsvansker uten diagnoser som ofte er ei utfordring i skolen (Sørli & Nordahl, 1998). Dette er et tema som selvsagt er aktuelt for alle alderstrinn. Likevel vil jeg begrense meg til å benytte lærere som jobber på små og mellomtrinnet. I småtrinnet vil det bli lagt et grunnlag som vil være en stor verdi videre i skolegangen. Utfordringen på småtrinnet er at det nødvendigvis ikke er blitt gjort en utredning enda. Derfor kan det være vanskelig for læreren å vite hva som fungerer og ikke fungerer for den enkelte elev. Vanskene kan forverres med alderen dersom det ikke blir lagt ned en god jobb i tidlig fase av barnets liv. I tillegg stilles det større krav på det faglige området når elevene kommer opp på mellomtrinnet, noe som kan være en utløsende faktor for elever med atferdsvansker. Ved å begrense meg til 3. 4. og 6. trinn, vil jeg forhåpentligvis få innblikk i hvordan det jobbes med forebygging, men også hva lærerne gjør når de får det til å fungere og hvorfor nettopp dette fungerer.

1.3 Begrepsdefinisjon

Jeg vil her definere begrepene *atferdsvansker*, *relasjon* og *klasseledelse* som er sentrale begrep i min masteroppgave.

I faglitteratur og forskning brukes mange forskjellige begreper som omhandler elever som kan være en tålmodighetsprøve og utfordrende for læreren. Eksempler på de ulike begrepene som blir brukt i litteraturen og forskningen kan være samspillsvansker, atferdsvansker, atferdsproblemer og sosiale og emosjonelle problemer. De ulike begrepene brukes ofte både på elever med diagnoser og de elevene som ikke er knyttet opp mot en type diagnose (Nordahl, 2005). I min forskning ønsker jeg å bruke atferdsvansker, som Ogden (2015, s. 18) beskriver som den atferden som: «Bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre». Jeg ønsker å benytte meg av begrepet *atferdsvansker*, da dette er et kjent begrep som de menneskene rundt eleven, samt eleven selv må forholde seg til. Likevel vil andre begreper innenfor temaet bli benyttet ettersom både forskning og litteraturen har forskjellige begrepsbruk.

I følge Linder (2019) er *relasjon* noe konkret, mellommenneskelig og et emosjonelt samspill mellom mennesker. Det kan være et forhold, en forbindelse eller en samhørighet. Videre sier

Linder i beskrivelsen av en relasjon: «Det relasjonelle forholdet er primært fenomenologisk, det vil si en opplevelse, en tilstand, en følelse, en reaksjon, et medium for glede og smerte» (Linder, 2019, s. 16). I min masteroppgave vil ordet relasjon handle om forholdet pedagogen opprettholder og vedlikeholder med hver enkelt elev.

I følge utdanningsdirektoratet (2020) handler klasseledelse om:

Lærerens arbeid som bidrar til elevenes faglige, sosiale og emosjonelle læring og utvikling, og spenner over et bredt praksisfelt. Det dreier seg om ledelse av grupper som lag, av den enkelte elev som aktør i en gruppe, og om lærerens tilrettelegging for læring i elevfellesskapet. (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Jeg vil i teorikapitlet gå mer i dybden på disse tre begrepene.

2 Teorigrunnlag

Jeg vil i dette kapitlet gjøre rede for studiets teorigrunnlag. Grunnlaget for teorien er med på å støtte det teoretiske grunnlag i drøftingsdelen ut fra mine funn. Kapitelets mål er å presentere teori som kan underbygge opplevelsene og erfaringene informantene sitter med. I første delkapittel vil begrepet *atferdsvansker* utdypes, og ulike typer atferdsvansker presentert. I det andre delkapitlet vil *teoretiske perspektiver på atferdsvansker* gjort rede for. I tredje delkapittel tar jeg opp *påvirkende faktorer i utviklingen av atferdsvansker*. I fjerde delkapittel vil jeg belyse *strategier læreren kan benytte for å ivareta elever med atferdsvansker*. Det siste delkapitlet vil *lærerrollen med relasjonsteori og klasseledelse* i fokus bli belyst.

2.1 Hva er atferdsvansker?

Ordet *atferdsvansker* kan oppfattes som et uklart begrep da det brukes og forklares på ulike måter. Ogden (2015) mener det ikke er en allment akseptert skillelinje eller definisjon mellom normal atferd og avvikende atferd. Hva som defineres som atferdsvansker varierer fra ulike teoretiske ståsted og konteksten atferden forekommer. Det er nesten ikke til å unngå at barn og unge i løpet av skoletiden kan oppføre seg i strid med skolens og læreres normer og regler. Selv om barnet av og til i noen perioder viser det omgivelsene opplever som avvikende atferd, er det ikke gitt at dette er en fellesnevner for atferdsvansker (Nordahl et al., 2005). Mye av det som oppleves som *atferdsvansker* kan betraktes som normal atferd (Sørli & Nordahl, 1998). Denne formen for atferd er ofte situasjonsavhengig, forbigående og av liten karakter. Det er først når atferden blir mer omfattende ved at det hemmer barnets utvikling, er krenkende for andre og varer over tid, at det kan være snakk om atferdsvansker (Nordahl et al., 2005).

Betegnelsen på *disiplin og disiplinering* er blitt mye omtalt i gjennom den norske skolehistorien. Hva som ligger i ordet disiplinansker dreier seg blant annet om uakseptabel atferd, motorisk uro, vanskelig å forholde seg til skolens reglement og arbeidsrutiner og uhøflige svar (Rørvik, 1994). I denne sammenhengen er disiplin knyttet til at elevene forholder seg til skolens normer og regler, og den som viser avvik fra regelverket viser også en udisiplinert atferd. Sårbarheter ved barn som sosiale og emosjonelle vansker har fått større fokus de senere årene (Midthassel et al., 2011). I følge Aasen et al., (2002) er det tre punkter som tydelig går igjen når det er snakk om definisjoner av atferdsvansker:

- 1) Barn og unge avviker fra det som oppfattes som normal atferd
- 2) De fyller ikke kravene til akseptabel atferd ut fra omgivelsenes forventninger
- 3) Funksjonsdyktighet kan bli en konsekvens på grunn av atferden

En tydelig fellesnevner for de fleste definisjonene som er knyttet til atferdsvansker, er brudd på normer og regler for hva som vektlegges i akseptabel atferd (Overland, 2007). Både samfunnets og skolens normer og regler endrer seg over tid, derfor vil også det som anses som akseptabel atferd være i endring. Det er i hovedsak ledelsen og lærerne som bestemmer regler for akseptabel atferd i skolen. I tillegg vil læreren avgjøre hva som er akseptabelt ut fra objektive og subjektive kriterier. Objektive kriterier er spesifikke regler som allerede er vedtatt, mens subjektive kriterier er personavhengig ut fra lærerens holdninger, oppfatninger og følelser. Det vil derfor være ulike oppfatninger av hva som anses som normal atferd og avvikende atferd på bakgrunn av individuelle personlige opplevelser og oppfatninger av eleven. Den såkalte *normalfordelingskurven* innenfor psykologi og pedagogikk blir ofte brukt for å sette standarden for hva som er normalt og hva som er avvik (Solum, 1991). Fordelingen blir framstilt ved å bruke Gauss-kurven, der midten av kurven beskriver det normale og jo lengere ut fra midten er det større grad av det unormale. Utfordringen med en slik normalfordelingskurv er at gjennomsnittet blir en oppfatning av normalen og dermed veiledende for hva som er idealet. Hvis gjennomsnittet blir normen for hva som er god atferd, kan de som avviker fra gjennomsnittet bli satt i en sårbar situasjon (Solum, 1991).

2.1.1 Ulike former for atferdsvansker

Atferdsvansker er ikke et entydig begrep, og kan med fordel deles inn i ulike kategorier.

Sørli & Nordahl (1998) mener atferdsproblematikk er delt inn i et to-dimensjonalt begrep.

Her nevner Aasen et al., (2002), sosiale og emosjonelle vansker, innagerende og utagerende atferd. Atferden kan være avhengig av den situasjonen og konteksten den spiller seg ut i. Det subjektive aspektet vil også spille en rolle i forhold til den som observerer atferden.

Det kom fram i undersøkelsen «Skole og samspillsvansker» (Sørli & Nordahl, 1998), at gjennom faktoranalyser av dataene kan det være fordelaktig å bruke et flerdimensjonalt atferdsbegrep, i stedet for et to- dimensjonalt begrep. Årsaken til det er fordi atferden opptrer i ulike former og derfor kan kategoriseres ut fra hyppighet og alvorlighetsgrad. På bakgrunn av dette blir behovet for å finne balansen mellom å forstå og forklare begrepet atferdsvansker (ibid).

Atferdsvansker hos barn og unge kan deles inn i både emosjonelle og sosiale vansker (Aasen, et al., 2002). Sosiale vansker er her å betegne som utagerende atferd, antisosial atferd eller disiplinærproblemer hos barnet. Atferden blir karakteristisk ved at barnet mister evnen til selvkontroll, lite empati for andre, dårlig orden og struktur. De kan også bli aggressive, lyve, bli kriminelle eller atferden blir destruktiv (Aasen et al., 2002). Tegn på emosjonelle vansker kan være personlighetsvansker eller at barnet viser nevrotiske trekk. Passivitet, angst, mye lei seg, eller overdreven bekymring er kjennetegn på elever med emosjonelle vansker (ibid). Atferdsvansker kan ifølge Nordahl et al., (2005), være en strategi en velger seg for å få oppmerksomhet, anerkjennelse eller får å slippe unna noe konkret. I beskrivelsen av problematisk atferd, blir faktorer som konfliktsituasjon, konsentrasjon, relasjon, trivsel og faglige prestasjoner vesentlig (Aasen et al., 2002). Elever som har utfordringer sosialt eller emosjonelt, har ofte vanskeligheter med å bygge relasjoner og knytte bånd til andre mennesker. De kan også vise tegn til konsentrasjonsvansker, motorisk uro eller problemer med å avslutte påbegynte aktiviteter (ibid). Dette blir ofte mer synlig i situasjoner der det stilles krav til at elevene skal sitte i ro.

I situasjoner der konflikten får sin oppblomstring, viser denne elevgruppa lite hensiktsmessig reaksjon i form av utagering eller innagering. Det vil si at barn med atferdsvansker i mange sammenhenger reagerer på en uhensiktsmessig måte i samhandling med andre mennesker, der god sosial kompetanse er viktig. Elever med atferdsvansker kan vise tegn til mistriivsel og presterer dårlig skolefaglig (ibid).

2.1.2 Utagerende atferdsvansker i skolen

Det er vanskelig å anslå nøyaktig hvor mange elever som har utfordringer knyttet til atferd. Dette er fordi omfanget vil påvirkes av definisjonen av vanskene og hvem som blir spurt (Ogden, 2015). Atferdsvansker kan ifølge Ogden (2015) komme til uttrykk på mange måter i skolen. Den vanligste problematferden som forekommer i skolen, er den atferden som kalles lærings og undervisningshemmende atferd. Dette bærer preg av mye uro, bråk, avbrytelser, forseintkomming, protesterer eller lite motivasjon for å jobbe med skolearbeid. Denne elevgruppa tar lite hensyn til sine medelever og lærere, noe som kan virke utmattende på lærere hvis det forekommer over tid (Endrerud, 2003). Elever som viser denne type atferd, er ikke nødvendigvis i store konflikter med andre, men oppleves frustrerende for læreren i undervisningssituasjoner. Det blir større fokus på den uønskede atferden enn på selve undervisninga.

Utagerende atferd er den type atferden som er nest mest vanlig i skolesammenhengen. Kjennetegn på denne type atferden, er at eleven blir fort sint, kommer ofte i konflikt med andre elever, slåssing i friminuttene eller svarer tilbake når de blir irettesatt (Nordahl et al., 2009). Dette kan også være en planlagt strategi av eleven for enten å oppnå eller slippe unna med noe. Omfanget av fysisk utagerende atferd viser seg å være størst på barnetrinnet, og reduseres i takt med økende alder. Derimot er verbal utagering mer utbredt på slutten av ungdomstrinnet (Nordahl et al., 2005; Sørli & Nordahl, 1998). Gutter opptrer oftere med slik atferd enn jenter, og det viser seg å være en økende forskjell med alderen. Likevel kan det ikke ses noe forskjell på tendensene i forhold til skolens størrelse (Nordahl et al., 2005).

Den mest sjeldne type atferden i skolen, er antisosial eller klart normbrytende atferd. I beskrivelsen til Sørli & Nordahl (1998) er dette atferd som går ut på nasking, hærverk, være ruspåvirket eller bruke kniv eller slagvåpen på skolen. Dette er heldigvis ikke en stor utfordring i skolen, men likevel er det ca. to prosent av elever som viser atferd som kommer under denne kategorien. Gutter viser fire ganger så mange tilfeller av denne tendensen enn jenter (Nordahl et al., 2005).

2.2 Teoretiske perspektiver på atferdsvansker

Jeg har ovenfor gjort rede for hva som ligger i ordet atferdsvansker og sett på ulike former for atferd. For å skape en bredere forståelse av begrepet atferdsvansker vil det nedenfor bli presentert tre forskjellige perspektiver med ulikt syn og måter å forstå atferdsvansker på. De tre perspektivene er samlet i Tabell 1.

Perspektiv på atferd	Kjennetegn	Aktuelle teoretikere
Individperspektivet	<p>Individperspektivet legger vekt på at årsaken til elevens atferd dreier seg om individets forutsetninger eller egenskaper.</p> <p>Det blir også lagt vekt på de ubevisste kreftene. Det kan for eksempel være barn som er utsatt for traumatiske hendelser der opplevelsene er undertrykt, som senere i livet opplever at det psykologiske forsvaret svekkes i for eksempel stressituasjoner eller andre belastninger som går på det psykiske.</p>	Freud
Aktørperspektivet	<p>Aktørperspektivet legger vekt på de handlingene som blir gjort, er sett fra elevens side som rasjonell i handlingsøyeblikket. Handlinger blir styrt av mål som mennesket setter seg, og ut fra menneskets virkelighetsoppfatninger og ønsker er de rasjonelle.</p>	Elster
Det kontekstuelle perspektivet	<p>Det kontekstuelle perspektivet handler om å forstå sammenhengen mellom arena og den sosiale sammenhengen som hendelse den forekommer i.</p> <p>Utviklingen til barnet blir påvirket av faktorer som det kulturelle og det historiske. Den sosiale konteksten utviklingen skjer i, vil være med å påvirke utviklingen ut fra omgivelsene rundt barnet.</p>	Vygotsky Lewin Bronfenbrenner

Tabell 1: Tre perspektiver på atferdsvansker

2.2.1 Individperspektivet

Individperspektivet legger vekt på at årsaken til elevens atferd dreier seg om individets forutsetninger eller egenskaper. For å legge til rette for at eleven skal få den hjelpa som trengs, er det ei forutsetning at fokuset er individrettet. I gjennom et individrettet fokus kan eleven oppnå spesialpedagogisk hjelp og realiseringen av spesialundervisning kan bli et faktum (Nordahl, 2018). Et individperspektiv kan bidra til forståelsen av enkeltelevens behov i form av læring, samt hvilken funksjoner som ikke er optimal. Ut fra et individperspektiv kan en se en sammenheng mellom elevens skolefaglige svakheter og uro i klasserommet for å dra oppmerksomheten bort fra de faglige utfordringene.

Det fines to hovedgrupper innen individperspektivet som en kan skille mellom: de psykologiske og de medisinske eller biologiske modellene (Skrtic, 1991). Modellene har som mål å skape forståelse og forklaringer om hvordan man kan jobbe med atferdsvansker i skolen. Innenfor de biologiske modellene blir avvik fra normalatferd forklart med skader eller vansker som enten er biologisk eller genetisk (Sørli & Nordahl, 1998). Det er mulig å behandle skaden hvis en finner ut hva som er årsaken, dette kan eksempelvis behandles med medisin. For å komme til bunns i årsaken til atferden må både genetiske og biologiske faktorer utforskes. Det finnes også genetiske forklaringer på atferdsvansker innen den biologiske forståelsesramme. Nordahl (1997) mener at innen en sosiobiologisk modell kan det være gener som avgjør menneskets atferd, det vil si at atferden er allerede genetisk bestemt og ved avvik fra det som regnes som normalatferd blir det kun behandlet medisinsk.

Psykologiske modeller forholder seg på lik måte som det biologiske til individet. Her er også det patologiske av betydning. Innafor det psykoanalytiske perspektiv som har hentet inspirasjon fra Sigmund Freud, blir de ubevisste krefter lagt vekt på. Barn som er utsatt for traumatiske opplevelser eller konflikter hvor opplevelsene er undertrykt, kan senere i livet oppleve at det psykologiske forsvaret reduseres i for eksempel stressituasjoner eller andre belastninger som går på det psykiske (Ogden, 1987). Atferden er derfor meningsbærende selv om mennesker ikke bestandig er bevisste på drivkraften bak (ibid.). Atferdsvansker og andre emosjonelle ubalanser oppstår når det psykologiske forsvaret blir belastet.

2.2.2 Aktørperspektivet

Aktørperspektivet legger vekt på de handlingene som blir gjort, sett fra elevens side er dette rasjonelt i handlingsøyeblikket. Elster (1989) mener at handlinger blir styrt av mål som mennesket setter seg, og ut fra menneskets virkelighetsoppfatninger og ønsker er de rasjonelle. I følge (Nordahl, 1997) må vi anskaffe oss informasjon der vi vet muligheter for handlinger, og deretter handle ut fra det vi vet, dette må gjøres før å kunne utføre rasjonelle handlinger. Det vil si at hvis et barn har vært utsatt for utrygge situasjoner vil virkelighetsoppfatningen deres bli påvirket. Målet for barnet kan da være å komme seg bort fra den ubehagelige situasjonen med å ta kontroll over den. For barnet kan dette være en rasjonell handling, men for læreren kan det oppleves annerledes (Nordahl et al., 2005). I mange tilfeller har læreren lite innsyn i barnets liv, og lærerens og elevens ståsted vil være ulik (Olsen & Traavik, 2010). Gjennom å tolke handlingene til elevene i et aktørperspektiv, kan eleven få en opplevelse av forståelse fra læreren. Dette kan videre være med på å styrke lærer-elevrelasjonen.

2.2.3 Det kontekstuelle perspektivet

Konteksten handler om å forstå sammenhengen mellom arena og den sosiale konteksten hendelsen forekommer. I et skoleperspektiv vil det dreie seg om alle forhold innenfor skolen hvor læring og handlinger forkommer hos eleven. Konteksten til skolen kan med andre ord være de forholdene som blir påvirket av virksomheten eller har innflytelse på skolen (Sørli & Nordahl, 1998).

Ut fra et kontekstuellt perspektiv vil atferden se på påvirkningene fra omgivelsene, samt skolens rammefaktorer (Klefbeck & Ogden, 2003). Elevens atferd er med på å påvirke miljøet, og miljøet har en påvirkningskraft der individet blir formet. Påvirkningen oppstår allerede under oppdragelsen fra foresatte, og samspillet mellom barnet og foreldre vil prege påvirkningen (ibid). Ut fra et teoretisk ståsted kan atferd sett fra et kontekstuellt perspektiv handle om interaksjonen mellom omgivelsene og individet (Lewin, 1935). Her blir atferden påvirket av både mennesker og omgivelsene. Bronfenbrenner (1979) tar også del i denne teorien ved å jobbe for å implementere det individorienterte, det sosiologiske og det psykologiske, samfunnsorienterte perspektivet (Bø, 2018). I følge Vygotskij & Kozulin (2001) utvikler menneskets bevissthet kun i samspill med andre. Videre mener Vygotskij &

Kozulin at menneskelig utvikling kan ikke forklares ut fra deres egenskaper, men samhandling med omgivelsene er også med på å dyrke resultatet av utviklingen.

2.3 Risiko faktorer for utvikling av atferdsvansker

Det er blitt presentert tre ulike perspektiver på atferdsvansker ovenfor. Sett fra et pedagogisk perspektiv er det meget hensiktsmessig å ha opparbeid seg denne kunnskapen i jobben med elever med utfordrende atferd. Nordahl et al., (2005) beskriver mennesker som daglige deltakere i forskjellige felleskap hvor en forholder seg til ulike mennesker regelmessig. De ulike felleskapene kan være familien, venner, skolen eller andre fritidssystemer. På bakgrunn av dette kan en si at mennesker er deltakere i sosiale systemer, og atferden blir tilpasset ut fra omgivelsene (Nordahl et al., 2005).

Alle mennesker har en grad av robusthet og måter å mestre livet på, denne graden er helt individuell ut fra personen og deres bakgrunn (Kvillo, 2010). En risikofaktor er en faktor med en økende sannsynlighet for en negativ utvikling i framtiden (Durlak, 1995). I følge Drugli (2013) er man avhengig av å undersøke faktorer som kan være med på å danne grunnlaget for utfordrende atferd. Når man redegjør for disse faktorene, kan man også i større grad forstå utviklingen av atferdsvansker hos barn og unge. Barn som er utsatt for slike forhold vil også ha større sjans for negative utfall senere i livet enn barn som er oppvokst under bedre forhold (Campbell, 2006). Barn og unge som er utsatt for negative påvirkninger i livet, kan ifølge Ogden (2015) føre til negativ utvikling i form av for eksempel psykiske problemer, rusproblemer eller aggressiv atferd i form av vold. Risikofaktorene er forhold eller hendelser som inntreffer før barnet har begynt å utvikle atferdsvansker (Nordahl et al., 2005).

Risikofaktorene kan både være medfødt, erfart eller et resultat av barnets oppvekst (Ogden, 2015). Risikofaktorer som knyttes til barnet selv er ofte biologisk betinget (Nordahl et al., 2005). De biologiske risikofaktorene kan sees i sammenheng med økende grad av sosiale, emosjonelle og atferdsvansker i skolen (Webster-Stratton, 2018). Eksempler på individuelle risikoer kan være at barnet er for tidlig født, lav vekt, skader under fødselen som har resultert i hjerneskader, barnet viser i tidlig alder aggressiv atferd eller ukontrollert temperament (Ogden, 2015). Forholdet til familien kan være en annen risikofaktor som kan være med på å utvikle atferdsvansker hos barn (Nordahl et al., 2005). Familiære risikofaktorer kan gjøre barn

med sosiale og emosjonelle vansker, mer sårbare (Webster-Stratton, 2018). Det kan ifølge Ogden (2015) utvikle seg et bredt utvalg av familiære risikofaktorer. Dette kan være omsorgssvikt av ulik karakter, konflikter i hjemmet, manglete grensesetting eller psykiske utfordringer hos foreldre og foresatte. Skolens betydning i utviklingen av atferdsvansker er også viktig å vektlegge, og ikke bare de individuelle og familiære risikofaktorene (Ogden, 2015). I følge Drugli (2013) kan dårlig klasseledelse hos læreren være med på å provosere fram problematferd i klasserommet, og kan i tillegg føre til utfordringer mellom elevene seg imellom. I følge Roland et al., (2016) vil manglende oppfølging og grensesetting i klasserommet eller på skolen være med på utøvelse av dårlig atferd. En skole som mangler felles regler og struktur kan derfor være en risikofaktor (Ogden, 2015).

2.4 Ivaretagelse av elever med atferdsvansker gjennom proaktive strategier

Elever med atferdsvansker har et stort behov for voksne rundt seg som håndterer atferdene på en empatisk og medmenneskelig måte. Dette vil være med på å gi elevene forutsetninger som er gode for å klare seg videre i samfunnet (Elvén, 2017). Jeg har i delkapittelet ovenfor gjort rede for faktorer som kan være påvirkende for denne elevgruppa, og vil videre løfte fram strategier som kan være av betydning å ha kjennskap til i jobben med atferdsvansker. Ifølge Webster-Stratton (2018) er det i mange tilfeller slik at lærere i klasserommet ikke har den nødvendige støtten for å håndtere utfordrende atferd. Elvén (2017) mener at en håndterer atferdsproblemer på ulike måter på bakgrunn av kunnskap om hvordan en skal opptre i de aktuelle situasjonene. I noen tilfeller kan dette resultere i at det blir brukt metoder som er lite hensiktsmessige. Reaktive strategier kan handle om negativ respons eller å straffe eleven med for eksempel å bli ekskludert ut fra klasserommet. Nettopp derfor bør alle skoler jobbe og utvikle en handlingsplan som fører til gode strategier som fungerer i fellesskap for å redusere, forebygge og håndtere situasjoner hvor atferden forverres (Roland et al., 2016).

Proaktive strategier er tiltak i ulike former som har som mål å stoppe eller forebygge atferdsvansker på kort og lang sikt (Nordahl et al., 2005). Hensikten med disse strategiene, er at de skal fungere som beskyttende faktorer for elever som er påvirket av noen av disse risikofaktorene. Betydningen av ordet *proaktiv* er å bygge på strategier som er framtidsrettet. Nedenfor blir det gitt eksempler på proaktive strategier som er sentrale i arbeidet med atferdsvansker.

Bruk av ros og belønning er en positiv strategi som forskerne får fram. Studien til Stormont et al., (2007) viste at regelmessig bruk av ros hadde positiv påvirkning på elevenes atferd og var med på å redusere graden av atferdsvansker i klasserommet. Dette samsvarer med Ogden (2015) sin teori, som mener hyppig bruk av ros har en positiv effekt på atferden. Forekomsten av ønsket atferd kan øke ved å ha fokus på det som er bra (Nordahl et al., 2005). I tillegg kan ros være med på å utvikle en positiv lærer-elev relasjon og styrke læringsmiljøet (Gable et al., 2009). Forskning viser at effekten av ros fungerer best når den blir levert i akseptabel nær fysisk form for eleven. Rosen kan være i verbal eller nonverbal form. Bruk av konkrete belønninger kan være et effektivt virkemiddel til de elever som til stadighet får oppmerksomhet på grunn av negativ atferd (Gable et al., 2009).

Å overse uønsket atferd kan også være en proaktiv strategi læreren kan benytte (Scheuermann & Hall, 2008). Elever forventer ikke å bli oversett hvis de opptrer på en måte som ikke står i samsvar med de reglene og rutinene som er etablert. Hvis elever med atferdsvansker opplever negativ oppmerksomhet fra voksne, og oppmerksomheten blir i størst grad negativ, kan det være med på å forverre den uønskede atferden. Webster-Stratton (2018) mener at hvis man overser uønsket atferd er det avgjørende å gi positiv atferd oppmerksomhet i form av ros, spesielt til den atferden som er motsatt av den som overses.

Håndheve regler på en kontrollert og rolig måte er som Overland (2007) presiserer en annen proaktiv strategi i møte med elever med atferdsvansker. En fjerdedel av den tiden barnet tilbringer på skolen eller i barnehagen består av kjefting, dette kommer fram i studien til Sigsgaard (2003). Han presiserer at kjeftingen er en spontan reaksjon fra den voksne og er ikke benyttet som en pedagogisk handling. Elvén (2017) hevder at å be barn som er oppkavet eller sinte om roe seg ned, er lite hensiktsmessig. Når barnet er i affekt, er det ikke i stand til å tenke rasjonelt og reaksjonen blir derfor impulsiv. Eleven må først få kontroll over seg selv før den er i stand til å ta innover andre beskjeder. Det er fort å feiltolke elevens atferd og reaksjon når utagerende atferd oppstår uforventet på omgivelsene. Tilnæringsmåten til den voksne når slike situasjoner oppstår, blir avgjørende for videre utvikling av barnet. For å forstå denne type atferd, er det viktig at læreren holdning er åpne og sensitiv (Elvén, 2017). Læreren metalliseringsevne er ifølge Skårderud & Duesund (2014) et aktuelt teoretisk redskap som skal forbedre forståelsen av den urolige eleven. Metallisering er kunsten til å dyrke fram en indre motivasjon til egen og andres atferd i form av tanker, følelser og behov. Ved å praktisere en holdning som er metalliserende, vil en være mer bevisst på om det er noe

i den aktuelle konteksten som påvirker reaksjonen til eleven. En profesjonell voksen skal kunne reflektere og se bak elevens atferd, være i dialog og gi eleven muligheten til å vise fram sine positive sider (Sollesnes, 2018).

Til slutt er et godt *skole-hjem samarbeid* en metode som er brukt mye for å redusere atferdsvansker til eleven (Nordahl et al., 2005). Tilbakemeldinger hvor det er størst fokus på det negative kan være med på å svekke et godt samarbeid med hjemmet (Nordahl et al., 2005). Det er viktig å bygge opp en «pluss konto» hvor positive tilbakemeldinger som eleven har gjort løpet av dagen, blir formidlet til hjemmet (Webster-Stratton, 2018). Det vil være med på å bidra til et godt grunnlag for tillitt mellom foresatte og læreren, som videre kan komme godt med når det er behov for å rapportere om utfordringer rundt eleven.

2.5 Lærerrollen

Jeg har snakket om bevissthet rundt begrepet atferdsvansker og hvilke strategier læreren bør implementer i jobben med elever med atferdsvansker. Læreren har et stort ansvar for å ivareta og imøtekomme alle sine elever, og ifølge opplæringsloven (2002) skal læreren være bidragsyter til positiv utvikling både faglig og sosialt. Videre vil jeg rette fokuset på læreren sin rolle i form av relasjonsbygging og klasseledelse.

2.5.1 Relasjonsteori

I vår sosiale tilværelse er relasjonskompetansen en grunnleggende faktor (Spurkeland & Lysebo, 2016). En relasjon kan være et sosialt samspill (Sollesnes, 2018). For at kommunikasjonen og undervisningen skal fungere optimalt i skolen, er positive og trygge relasjoner sentrale forutsetninger for at dette skal funke (Ogden, 2015). I følge skoleforsker Pianta (1999), er relasjonen mellom eleven og læreren en nødvendig ressurs for utviklingen til eleven. Den innsatsen den voksne legger ned for å utvikle en god relasjon til barnet er avgjørende for hvordan relasjonen skal være (Webster-Stratton, 2018). Elevene kan i større grad gjøre motstand i forhold til regler og rutiner hvis ikke relasjonen er tilstede (Marzano, 2003). Barn som kommer fra et ressursvakt hjem der omsorgssvikt av ulike former forekommer, kan ha nok med bare en voksen som viser omsorg for at barnet skal bli mer robust (Webster-Stratton, 2018). Elever som har utfordringer med atferden har i mange tilfeller også problemer med å skape tillit og etablere en god relasjon til andre (Nordahl et al., 2005). I følge Ogden (2015) har elever med atferdsvansker utfordringer med å etablere et godt og stabilt vennskap til andre. Dette gjelder både de elever med utagerende og innagerende

atferdsvansker. Ofte kommer denne elevgruppa inn i et negativt mønster hvor samspillet mellom sine medelever og de voksne ikke er optimal. En konsekvens av dette er at den negative atferden blir forsterket over tid (Drugli, 2013). Elever med atferdsvansker kan da også få dårlig oppfølging av læreren i form av enklere arbeidsoppgaver og oppgaver som er selvgående, enn som utøver normal atferd (Carr et al., 1991). Hvis eleven derimot føler seg sett og opplever en lærer som jobber for den positive relasjonen, kan det være med på å utvikle positive tilpasninger i skolen som igjen kan føre til at atferdsvanskene reduseres (Drugli, 2013).

2.5.2 Relasjonskompetansen

Relasjonskompetansen kommer i tillegg til den faglige kompetansen til læreren. En faglig kompetanse er evnen til å forstå og forholde seg til de kravene som forventes i yrkessammenheng. En lærer med god relasjonskompetanse er bevisst i forhold til ansvaret og kontrollen den har i kommunikasjonen med eleven, og er opptatt av elevens beste (Drugli, 2012). Relasjonskompetanse er å vise forståelse gjennom interesse og samhandling til et annet menneske (Røkenes & Hanssen, 2012). Beskrivelsen på relasjonskompetansen til Juul & Jenssen (2003) er framstilt på en annen måte, hvor fokuset er på lærerens evne til å se hver enkelt elev der den er, og atferden blir endret ut fra hvordan relasjonen til den enkelte elev er. Videre beskriver Juul & Jenssen (2003) relasjonskompetansen som kun et aktuelt begrep når det forekommer profesjonalitet av bare en av partene. Maktfordelingen i en lærer-elev-relasjon er skeiv, og på bakgrunn av lærerens største makt, er det viktig at han eller hun er bevisst i forhold til sitt ansvar for å ivareta elevens interesser (Drugli, 2012).

Relasjonskompetansen kan være i endringsprosesser hvor ny kunnskap, ny innsikt og dypere refleksjoner kan endres og forbedres (Drugli, 2012). Når Nordahl & Hansen (2012) skriver om «å bli relasjonsprofesjonell», mener de forståelsen av seg selv og forståelsen av forventninger og rammer som blir satt. Man må være bevisst i forhold til hvordan rolle en har for sine elever, og kunne skille mellom det personlige og det private. Et skille mellom profesjonell og for-profesjonell blir viktig. Hvis eleven opplever læreren som lite empatisk, vil det også bli utfordrende å bygge en videre relasjon. I møte med eleven er det viktig å skape kvalitative relasjoner hvor eleven får en følelse av å være betydningsfull ovenfor læreren (Nordahl & Hansen, 2012).

2.5.3 Lærer-elev relasjonen

En god lærer-elev relasjon dreier seg mye om lærerens måte å samhandle med elevene sine på. Det å ha en klasseleder som stiller forventninger, viser interesser og tar hensyn til ulikheter, er med på å skape en god lærer-elev relasjon. I tillegg bør læreren ha gode kunnskaper om tilpasset opplæring, være en god rollemodell og ha struktur og rutiner i klasserommet. Ved å møte elevene sine på en tilstrekkelig måte med å gi tydelige beskjeder, gi gode tilbakemeldinger og variere undervisningsmetoder, vil skape forutsigbarhet og trygghet i skolehverdagen til eleven (Aasen et al., 2014).

En relasjon handler om hva slags oppfatning eller innstilling menneskene har til hverandre, og betydningen de har for hverandre (Overland 2007). Relasjonelle forhold er grunnlaget for sosial samhandling og kommunikasjon. Lærer-elev relasjonen har stor betydning for elevens læring og utvikling, da mye av tiden deres blir tilbrakt i pedagogiske institusjoner. Overland (2007) hevder at en lærer-elev relasjon vil ha stor betydning for grunnlaget til elevenes handlinger i skolen. Eleven må føle seg sett, føle seg likt og kjenne på positive mestringsfølelser gjennom skoledagen. Relasjoner som er sterke og nære mellom barn og voksne, er ifølge Drugli (2013) med på en positiv tilpasning. Det er alltid den voksnes ansvar å jobbe for å etablere gode relasjoner til elevene (Nordahl et al., 2005).

Flere forskere har ifølge Woolfolk et al., (2014) konkludert med at sammenhengen mellom kvaliteten på en lærer-elev relasjon og senere skoleprestasjoner både er sterke og varige. Betydningen av gode lærer-elev relasjoner er stor, og den kan ha en viktig påvirkningskraft for elevens motivasjon og læringsutbytte. Videre hevder Woolfolk et al., (2014) at der lærerne var mer emosjonelle, ville elevens akademiske ferdigheter prestere høyere. Ved at læreren viser en genuin interesse for eleven med et sterkt ønske om å bli kjent, vil være med på å lykkes i jobben med en tettere relasjon til eleven (Ogden, 2015). Elever som har utfordringer rundt seg selv og andre, er det nødvendig å legge ned en ekstra innsats for å etablere den gode relasjonen (Marzano, 2003).

Gjensidig tillit er også en viktig faktor for å utvikle en god relasjon (Nordahl et al., 2005). Opplevelsen av at den voksne holder avtaler, er troverdig, lyttende og forutsigbar er betydningsfullt for barnet (Nordahl et al., 2005). Utfordrende atferd som eleven utøver kan i ifølge Webster-Stratton (2018) være et resultat av at en voksen kritiserer, latterliggjør eller neglisjerer eleven. For å styrke relasjonen til eleven, er ferdigheter som å lytte, vise empati og

omsorg, være ydmyk og positivt innstilt sentrale som lærer (Hattie & Goveia, 2013). Det er læreren som har ansvaret for at klassen skal få gjennomført aktiviteter med læring, og skal i den pedagogiske relasjonen med elevene legge til rette for gode læringsarenaer (Sollesnes, 2018). Ved å være engasjerte og kunnskapsrike formidlere kan læreren forebygge uønsket atferd i klasserommet (Nordahl et al., 2005). Gode relasjoner med elevene kan også skapes ved å utøve kontroll og tydelig klasseledelse (Marzano, 2003).

2.5.4 Klasseledelse

«Klasseledelse handler om å skape et positivt læringsmiljø, hvor elevene kan konsentrere seg og bli motiverte for læring og utvikling», (Postholm et al., 2012, s. 2). Læreren står til ansvar for tilrettelegging og skape et positivt læringsmiljø.

St.meld nr 22 (2010-2011) Motivasjon – mestring – muligheter er et av flere dokumenter som setter klasseledelse i fokus. Det kommer fram i dette dokumentet at en av de viktigste kompetansene til læreren for å utvikle et godt læringsmiljø, er god klasseledelse. Ogden (2012) viser til ulike definisjoner på klasseledelse og gjør en sammenligning av disse. Han presiserer at felles for definisjonene på en god klasseledelse, er en leder som skaper et læringsfremmede klasserom både skolefaglig, men også på det sosiale plan. Videre skriver Ogden (2012, s. 17) at «klasseledelse er lærerens kompetanse i å holde orden og skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter i samarbeid med elevene.» I tillegg har Ogden (2012) sammenlignet målformuleringer i arbeidet med klasseledelse. Nedenfor ser du målene som går igjen hos de fleste:

- Frigjøre tid til læringsaktiviteter gjennom å skape og opprettholde arbeidsro
- Fremme elevenes oppmerksomhet og engasjement
- Fremme elevens sosiale kompetanse og prososiale atferd
- Skape samhold og trivsel i klassen
- Stimulere elevenes motivasjon, skolefaglige innsats og prestasjoner

Disse målene kan være både kortsiktige og langsiktige. De kortsiktete målene går ut på å forbedre læringsmiljø for å oppnå mer engasjerte elever. De langsiktige målene dreier seg mer om å kvalifisere elevene til å klare seg videre i livet med tanke på videre skolegang og samfunnsliv (Ogden, 2012).

I følge Stensmo & Harder (2009) er det fire faktorer som spiller inn for å oppnå suksess i forhold til god klasseledelse. Ut fra vektleggingen deres, dreier god klasseledelse seg om en lærer som jobber for en god læringskultur, skaper en god relasjon til hver enkelt elev, er ryddig og strukturert i form av tydelige regler og rutiner, og har evnen til å skape engasjement og stille klare forventinger til elevene.

Pianta (1999) presiserer betydningen lærere har i forhold til voksenfiguren i livet til barnet. I følge Ogden (2012) er dyktige klasseledere både strukturerte, autoritative og fleksible.

I jobben for å ivareta elever med atferdsvansker er en autoritativ lederstil svært godt egnet (Roland et al., 2016). I en autoritativ lærerrolle skårer man høyt på varme og kontroll, der en stiller krav til hva som er akseptabel atferd, men samtidig fremstår som et varmt menneske og er villig til å bygge relasjoner til eleven (Roland et al., 2016). En klasseleder som opererer slik vil derfor etablere en støttende relasjon til sine elever, også de elevene som har utfordringer med seg (Nordahl et al., 2005). I arbeidet med å opparbeide seg en kontroll i klasserommet, vil en god relasjon ligge til grunn for å få det til (Roland et al., 2016). En lærer som kommuniserer tydelighet og kontroll i klasserommet, vil også være bedre rustet til å oppnå ønsket kontroll som klasseleder (Marzano, 2003).

2.5.5 En god klasseleder tilpasser undervisningen ut fra elevens forutsetninger

I følge utdanningsdirektoratet (2021) skal skolen sørge for at alle elever får et best mulig utbytte av opplæringa gjennom å fremme tilpasset opplæring med varierte arbeidsmetoder, læringsressurser og læringsarenaer. Kvaliteten på den tilpasset opplæringen vil variere ut fra hvilken skole, leder og lærer som tolker dette begrepet, og hvor mye kunnskap og innsats som legges i det (Bachmann & Haug, 2006). I følge Skogen (2008) er det tre forutsetninger for at undervisningen kan defineres som et tilpasset opplegg. Han skriver for at læreren skal kunne videreutvikle kunnskapen til eleven, må han eller hun ha en oppfatning av hvilket kunnskapsnivå eleven ligger på. Videre blir læringspotensialet til eleven vektlagt som handler om hva kan læreren forvente at eleven kan mestre. Videre skriver Skogen (2008) at eleven skal befinne seg i ei flytsone. Det vil si at det skal balanseres mellom at det ikke skal bli for vanskelig, men heller ikke for lett. Hvis eleven befinner seg i ei flytsone, vil det skape mestringsfølelse da utfordringene befinner seg innen rekkevidde ut fra elevens ferdigheter. Den siste forutsetningen som Skogen (2008) vektlegger, er læringsstilen til elevene. Han hevder at vi alle er individuelle vesener som har ulike utgangspunkt for læring. Hver enkelt elev har ulike måter og metoder som de lærer best på.

3 Vitenskapsteoretisk tilnærming

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for prosjektets vitenskapelige ståsted og den kvalitative tilnærmingen som er blitt brukt. Videre vil min forforståelse og forskerrefleksjon bli klargjort, hvor jeg videre greier ut for valg av kvalitativ intervju som metode, fremgangsmåter og gjennomføringen. Avslutningsvis vil forskningskvalitet og forskningsetiske hensyn bli belyst.

3.1 Samfunnsvitenskap som vitenskapelig ståsted

Det finnes to sentrale vitenskapsteorier, naturvitenskapelig og samfunnsvitenskapelig. Den største forskjellen mellom disse to teoriene, er at i den naturvitenskapelige handler det om å forklare mennesket, mens i samfunnsvitenskapen handler det mer om å forstå mennesket (Johannesen et al.,2019). Prosjektet mitt er innenfor samfunnsvitenskapelig metode, som handler om ulike måter å gå fram på for å få informasjon om den sosiale virkelighet. Samfunnsvitenskapen benytter seg av ulike metoder for å gå i dybden av et fenomen. Analysen kan både benyttes kvantitativ og kvalitativ. For å få innsikt i lærerens opplevelse, har jeg valgt å bruke kvalitativ datainnsamlingsmetode og analyse. Informasjonen i den samfunnsvitenskapelige metoden gir meg kunnskaper om forhold og prosesser i samfunnet, og det handler om hvordan man analyserer informasjonen. Samfunnsvitenskapen undersøker mennesker med et mangfold av meninger og oppfatninger som stadig er i endring. Forskeren er en deltaker i samfunnet og som oftest må kommunisere med de den forsker på. Kommunikasjonen kan være direkte gjennom intervju eller indirekte gjennom spørreskjema (Johannesen et al.,2019). Samfunnsvitenskapelig metode egner seg til problemstillinga mi, da jeg får innblikk og kunnskap om menneskers oppfatning av forhold og prosesser i skolen.

Konstruktivismen anser kunnskap som konstruert av deltakerne i de bestemte sosiale sammenhengene. Et konstruktivistisk betraktningssmåte på kvalitative metoder påpeker at kontakten mellom forskeren og de utvalgte menneskene som skal studeres, har betydning for de resultatene forskningen kommer frem til. Ifølge Thagaard (2018) har jeg i fellesskap med mine intervjuobjekter bidratt til å utforme kunnskap gjennom min forskning. Min forskning har et mål om å få en fullstendig innsikt og forståelse av hvordan lærere jobber med å inkludere elevene med utagerende atferd, og hvordan de kan ivareta disse elevene gjennom klasseledelse og relasjonsbygging. I følge Granmo (2016) kan studiet forstås som et fortolkende studiet, da det i mange tilfeller handler om å gjøre forskjellige fortolkninger. Ifølge Dalen (2013) vil en fellesnevner i kvalitativ forskning være å jobbe med en fortolkende tilnærming til datamaterialet under analysen.

Det er tre teser som er sentrale i forhold til epistemologi (spørsmål om hvordan vi skal kunne framskape en slik viten og erkjennelse) og ontologi (spørsmål om hvordan virkeligheten faktisk er) innen konstruktivismen:

- 1) Den sosiale virkeligheten er i kontinuerlig endring
- 2) En objektiv sosial virkelighet eksisterer ikke, men forskjellige forståelser av virkeligheten
- 3) Forståelsen kan kun kartlegges når forskeren går i dybden på hvordan mennesker på ulike vis tolker spesielle sosiale fenomener (Jacobsen, 2015, s. 27-28).

Innenfor det konstruktivistiske paradigmet blir vi mennesker sett på som ansvarlige og aktivt handlende personer. I møte med mennesker i sosiale sammenhenger vil kunnskapen oppfattes som en konstruksjon av forståelse og meninger. På bakgrunn av dette kan en ikke si at kunnskapen er gitt en gang for alle, og kan derfor ikke overføres. Postholm (2011) mener den sosiale virkeligheten er stabil. Kunnskapen er avhengig av kontekst, og den vil hele tiden være i både endring og fornyelse. Gjennom en fortolkningsbasert tilnærming vil en ikke se på virkeligheten som en objektiv virkelighet. Det vil si at virkeligheten jeg som forsker tilegner meg, vil avhenge av hvilke mennesker som gir informasjonen. Min kunnskap vil stadig utvikles i en fortolkningsprosess gjennom intervjuene jeg har foretatt meg. Det vil si at mennesker innenfor lik kontekst, mer eller mindre dele en felles forståelse (Postholm, 2011). Med dette som utgangspunkt vil jeg si at mitt forskningsprosjekt befinner seg innenfor det som kalles et konstruktivistisk paradigme.

Videre presiserer Postholm (2011) at det som er mitt fokus vil være avgjørende for hvilket perspektiv som blir trukket frem ved hjelp av det nære samarbeidsforholdet mellom meg som forsker og forskningsdeltakerne. Dette er fordi, som også Jacobsen (2015) poengterer, at den sosiale virkeligheten ikke er stabil. Den er stadig i endring og er dynamisk avhengig av kontekst. Det betyr at empirien jeg sitter igjen med etter forskningsprosjektet, ikke vil være direkte overførbar på grunn av samhandlingen mellom intervjuobjektene og meg som forsker ikke kan gjenskapes på akkurat samme måte. Vi finner to typer tilnærminger innenfor fortolkningsbaserte studier. Jeg skal videre i oppgaven begrunne hvorfor min studie er basert en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming og redegjøre for de to tilnærmingene.

3.1.1 Hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming

I mitt forskningsarbeid har jeg benyttet meg av hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming. Fenomenologi beskriver fenomener som det oppleves, og hermeneutikk handler om å fortolke, forstå og se mening i fenomener. En kombinasjon av denne tilnærmingen kan man søke etter fenomeners mening og hvordan de blir oppfattet av individer (Dalland, 2017).

3.1.2 Fenomenologi

Fenomenologisk filosofi kan i en enkel forklaring være tingene eller begivenhetene slik mennesket oppfatter den. Forståelsen av kunnskapsutvikling ligger til grunn for den filosofiske retningen. I kvalitativ forskning blir fenomenologien brukt til å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer, forståelser, og perspektiver av et fenomen (Postholm, 2011). Her kan man undersøke menneskers væremåte og subjektive virkelighetsoppfatning, samtidig som man har forståelse for at man forsker på et handlende, følende og forstående individ. På denne måten kan man avdekke rutiner, vaner og struktur som bygger på fenomenet en forsker på (Dalen, 2013; Grønmo, 2016; Johannesen et al., 2019). Fenomenologien kommer tydelig fram i kvalitativ forskningsintervju gjennom at forskeren forsøker å se verden gjennom informantens synsvinkel (Dalen, 2013). Målet til forskeren er å skape en forståelse av fenomenets mening i sammenhengen som forekommer (Johannesen et al., 2019).

På bakgrunn av problemstillinga ønsker jeg å få fram informasjon fra læreres opplevelser og erfaringer med elever med utagerende atferd i klasserommet. Undersøkelsen min vil søke forståelse av det informantene forteller meg gjennom samtalene. Jeg ønsker å få fram den subjektive opplevelsen hos informantene, som forhåpentligvis vil hjelpe meg å få en grundigere forståelse av fenomenet (Thagaard, 2018). Med denne innfallsvinklingen vil jeg få fram informantens perspektiv av fenomenet jeg undersøker. Fenomenet er lærerens fortelling av hvordan de opplever jobben med relasjonsbygging og klasseledelse kan ivareta elever med atferdsvansker.

3.1.3 Hermeneutikk

I Hermeneutikken kan det oppstå misforståelser. Hvis noe oppleves som uforståelig eller uklare for en, er det behov for hjelp. Hjelpen kan oppstå i det hermeneutiske tolkningsarbeidet hvor en kan komme fram til underliggende sammenhenger og dypere meninger. I hermeneutikken anses mennesker på som aktører som prøver å realisere sine planer gjennom

handlinger, og konteksten må tas med i tolkningsarbeid. Den hermeneutiske sirkelen kan sammenlignes med en snor som går fram og tilbake mellom del og helhet (Nilssen, 2012) En annen retning innen hermeneutikk fokuserer spesielt på forskerens forforståelse. En kan her visualisere den hermeneutiske sirkelen som en pendler som veksler mellom forforståelse og forståelse. Her går vi fra det vi tror vi vet, til å se på det med kritisk blikk, for deretter å justere forforståelsen. For å sikre den metodiske distansen, brukes den hermeneutiske sirkelen. Da får man muligheten til å se forskjellen mellom det som fremmer forståelsen og det som hindrer forståelsen (Nilssen, 2012).

Hermeneutisk metode handler om å forstå og tolke. Her blir innlevelse, vurdering og subjektivitet viktige faktorer. Målet er å kunne gå inn i dybden ved å benytte tidligere erfaringer og videreutvikle forståelsen i relasjon til ny informasjon. De tolkningene en kommer fram til gjennom denne prosessen skal ikke ha logiske kontraster, og de skal kunne knyttes opp mot tekstens helhetsomfang (Rønning, 2020).

Gjennom en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming tolker jeg fortellingene på ulike nivåer, og trekker fram meningsinnholdet i det som blir fortalt. Fortellingene blir da informantenes egne oppfatninger av hvordan de sikrer elevene med atferdsvansker en god skolehverdag gjennom fokus på relasjonsbygging og klasseledelse. Likevel er jeg bevisst rundt min forforståelse, men har forsøkt å se enkeltdelene med nye øyne som igjen har påvirket den helhetlige forståelsen. Helheten gir meg derfor en ny forståelse som igjen påvirker enkeltdelene i teksten.

3.1.4 Min forforståelse-forskningsrefleksjon

Forskeren har med seg sin egen historie, sin kunnskap og kultur inn i enhver problemstilling, og dette vil kunne ha betydning for hvordan problemstillingen utforskes. Det vil si den vinklinga og de spørsmålene som blir valgt i arbeidet. Forskeren vil når han undersøker et objekt ha en forforståelse om objektet. At forskeren som subjekt påvirker det han vil finne ut mer om (objektet), er en problemstilling som hele tiden vil være aktuell. (Jacobsen, 2015, s.60)

Det er viktig å reflektere over sin egen forskerrolle. I en tidlig fase av masteroppgaven hadde jeg i tankene at studiet skulle være en ren fenomenologisk tilnærming da jeg hadde tenkt at

fokuset skulle være å studere fenomenets erfaringer og forståelse. Jeg forsto etter hvert i prosessen at den kunnskapen og de erfaringene jeg har opparbeid meg i en lang karriere som lærer, ville påvirke forforståelsen min. På bakgrunn av dette ble vitenskapssynet rettet mot en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming framfor et rent fenomenologisk design.

Når jeg skulle utarbeide intervjuguide, utføre intervjuer og analysen måtte jeg etter beste evne legge bort min forforståelse av det jeg skulle forske på. Jeg hadde i tillegg et positivt syn på relasjon og klasseledelses betydning i møte med elever med atferdsvansker. Det som ble ei utfordring var solidariteten til informantene da dette er et tema jeg brenner så sterkt for. Derfor var det viktig at jeg reflekterte over hvordan denne faktoren kunne påvirke mitt forskningsresultat. Selv om jeg hele tiden var bevisst på min forforståelse, innså jeg at det var utfordrende å stille seg fullstendig nøytral til mitt datagrunnlag. Likevel har jeg etter beste evne forsøkt å legge min forforståelse til side i analyseprosessen av mine funn.

3.2 Metodisk tilnærming

Jeg har ovenfor gjort rede for det samfunnsvitenskapelige ståstedet med en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming som blir benyttet i denne masteroppgaven, og vil videre i dette delkapittelet begrunne valg av kvalitativ intervju som metode.

Med utgangspunkt i min hermeneutiske-fenomenologisk tilnærming til problemstillingen vil jeg som tidligere nevnt i oppgaven benytte meg av kvalitativ metode i mitt forskningsprosjekt. Denne metoden betegnes ut fra en interesse og nysgjerrighet ved å fornye kunnskapen rundt hvordan noe sies, oppleves, utvikles og forstås (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Det er med utgangspunkt i samfunnsforhold og teorier man ønsker å framstille, som avgjør hvilken metode man velger å benytte i forskningsarbeidet (Grønmo, 2016). Datainnsamlingens hovedmål er å få innsikt i hvordan et utvalg erfarne lærere opplever møtet med elever med atferdsvansker. Kvalitative forskningsmetoder er mest hensiktsmessig når målsettingen er å få innsikt i enkelte personers opplevelser og erfaringer (Befring, 2015).

Jeg så på kvalitativ metode som mest fordelaktig i min masteroppgave, da jeg var interessert i å komme i direkte kontakt med intervjuobjektene og få informantenes opplevelse rundt temaet. I tillegg hadde jeg muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål hvis det var noe jeg ønsket å gå mer i dybden på. På denne måten fikk jeg en mer detaljert og fyldigere beskrivelse fra de utvalgte intervjuobjektene og en bedre forståelse av deres opplevelse av forskningsfenomenet.

Jeg har benyttet meg av et semistrukturert intervjuform innenfor kvalitativ intervju. Metoden har gitt meg rom for fleksibilitet og har også gitt meg muligheten til å få detaljerte og utfyllende beskrivelser. Jeg opplevde det hensiktsmessig at jeg hadde muligheten til å respondere umiddelbart på deltakerens besvarelser og deretter skreddersy påfølgende spørsmål (Christoffersen & Johannessen, 2012). Hvis noe var utydelig, fikk jeg en unik mulighet til å stille spørsmål underveis. Denne formen for intervju har navnet semistrukturert da den tar utgangspunkt i en intervjuguide som hverken følger et lukket spørreskjema, men heller ikke en åpen samtale (Christoffersen & Johannessen, 2012). Spørsmålene som stilles vil bli formulert forskjellige ut fra deltakerens svar, og svarene vil derfor heller ikke nødvendigvis være sammenlignbare (Christoffersen & Johannessen, 2012). Det vil derfor være utfordrende å etterprøve forskningen av andre forskere. De svarene man sitter igjen med vil være avhengig av samhandling mellom forsker og deltakere og de spørsmålene som stilles. Før gjennomføringen av intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide (vedlegg 2). Da jeg utarbeidet intervjuguiden tok jeg utgangspunkt i forskningsspørsmålene, og utformet deretter flere spørsmål som var knyttet til respektive forskerspørsmål. Et slikt dokument er viktig for gjennomføringen av et semistrukturert intervju (Dalen, 2013). Intervjuguiden ble utarbeidet med en fleksibel struktur. Det vil si at hovedområdene ble bevart, men det var rom for å oppnå spontane og uventede svar i intervjusituasjonen (Dalland, 2017).

3.3 Gjennomføring av datainnsamling

Jeg har gjort rede for valg av kvalitativ intervju som metode og vil videre presentere datainnsamling for masteroppgaven, der valg i forhold til utvalg av deltakere blir presentert, presentasjon av informantene og en redegjørelse for gjennomføringen av intervjuene.

3.3.1 Utvalg av deltakere

For å oppnå gode og reflekterende svar hos mine informanter, var det fordelaktig at de satt med både innsikt, erfaringer og kunnskaper rundt temaet jeg ønsket å forske på. Ut fra problemstillingen min var jeg ute etter informasjon om hvordan lærerne opplevde og forsto at de kunne ivareta elever med utagerende atferd gjennom relasjonsbygging og klasseledelse. Jeg foretok meg det Thagaard (2018) kaller for et strategisk utvalg av mine informanter. Kriteriene for de utvalgte var 1) informantene måtte ha atferdsproblematikk i klasserommet, 2) minimum 10 års erfaring rundt dette temaet og 3) de måtte ha et godt renommé for å håndtere disse utfordringene.

Jeg har benyttet meg av det Grønmo, (2016) kaller for snøballmetoden, der fagpersoner ble kontaktet som hadde kjennskap til potensielle informanter, og opplyste her om kriteriene jeg hadde for de utvalgte. Jeg fikk gjennom disse fagpersonene oppgitt personer som egnet seg til prosjektet. Utvalgte ente til slutt opp med tre informanter på 3. 4. og 6. trinn fra to ulike barneskoler.

For å bevare anonymiteten til mine deltakere, har jeg å benytte meg av informant 1, informant 2 og informant 3 som et substitutt for deres egentlige navn. Jeg har plassert tallene på informantene ut fra rekkefølgen på utførelsen av intervjuene. Alle mine informanter har lang ansiennitet som lærer, og dette er med på å styrke kompetansegrunnet for ivaretagelse av elever med atferdsvansker. I tillegg har to av informantene videreutdanning i spesialpedagogikk. Kunnskapen og erfaringene de har opparbeid seg i sin karriere ligger til grunn for refleksjonene i intervjuet. En mer utfyllende presentasjon av informantene følger nedenfor i tabell 2.

Navn	Kjønn, alder	Utdanning	Jobb	Arbeidserfaring
Informant 1	Mann ,48 år	4-årig allmennlærerutdanning med 30.stp. spesialpedagogikk og grunnfag i IKT	Kontaktlærer 4.trinn	Jobbet som kontaktlærer på små og mellomtrinnet i 25 år.
Informant 2	Mann, 45 år	4-årig allmennlærerutdanning med grunnfag i musikk og engelsk	Kontaktlærer 6.trinn	Jobbet som kontaktlærer på mellom og ungdomstrinnet i 22 år.
Informant 3	Kvinne, 39 år	3-årig førskoleutdanning med videreutdanning i spesialpedagogikk (60 stp.), engelsk og matematikk (30 stp.)	Kontaktlærer 3.trinn	Jobbet i barnehage i 9 år og som kontaktlærer på småtrinnet i 11 år.

Tabell 2: Presentasjon av informantene

3.3.2 Gjennomføring

Johannesen et al., (2019) har utformet en guide for hva man bør tenke på i forhold til planleggingsprosessen i en intervjusituasjon. Dette er viktig for å imøtekomme og forberede informantene. Jeg hadde i fokus å være min forskerrolle bevisst, og ville derfor skape en komfortabel situasjon for informantene. For at prosjektet skulle oppleves minst mulig belastende og stressende, var det viktig at de selv fikk komme med forslag for når og hvor intervjuet skulle finne sted. Alle tre intervjuene ble utarbeidet i deres nærområder. Før vi satt i gang med intervjurunden, var det viktig at alle informanter fikk informasjon om deres rettigheter og at signering av avtaleskjemaet ble gjort. De etiske og praktiske elementene rundt intervjuet ble også inkludert. Her kom det fram hva formålet med prosjektet

var at deltakelsen var helt frivillig, de hadde muligheten til å trekke seg når som helst og at informantene ville være anonymisert. Intensjonen med å opplyse de om deres rettigheter var å unngå misforståelser, samt skape forståelse for hvordan dette fungerte. I tillegg kunne det være med på å bidra til en tryggere og avslappende stemning i intervjuprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuene hadde en tidsramme på ca. 60 minutter. Jeg benyttet meg av lydopptak under intervjuet. I følge Kvale & Brinkmann (2015) er det viktig at det som kommuniseres ut i intervjuet bør være verifisert og tolket før lydopptakeren blir skrudd av. I løpet av intervjuene måtte jeg mange ganger stoppe opp, enten for å få en bekreftelse på at jeg hadde tolket svaret riktig eller for å følge opp informantenes svar med påfølgende spørsmål. Dette var et bevisst valg for å oppnå et best mulig utgangspunkt og en bedre kvalitet til analysen. Før jeg takket for deltakelsen til intervjuet, fikk alle informantene muligheten til å tilføye noe mer utover det vi allerede hadde snakket om. All data fra intervjuene ble oppbevart på en forsvarlig måte, og blir slettet etter avslutningen av dette prosjektet.

3.4 Analysen

Etter å ha presentert datainnsamlingen for dette studiet, vil jeg videre komme inn på bearbeiding av de transkriberte intervjuene. Begrepene analyse og fortolkning blir i ifølge Brekke (2006) beskrevet som den delen i forskningsprosessen hvor man bearbeider forskningsspørsmålene. Det er rådata fra transkriberte intervju som blir det empiriske utgangspunktet i min forskning. Videre har jeg analysert rådata opp mot min problemstilling, aktuelle begreper og relevant teori. I følge Kvale & Brinkmann (2017) er analysens formål å redegjøre for meningen med spørsmålene, tydeliggjøre forutantakelsen som ligger bak og dermed den underforståtte oppfatningen av kvalitativ forskning. Nedenfor vil jeg gå igjennom selve analyseprosessen.

Jeg har valgt å bruke Braun & Clarke (2006) sin analysemodell i min analyse av datamaterialet. Modellen kan benyttes i et hermeneutisk-fenomenologisk vitenskapsteoretisk ståsted. Braun & Clarke trekker fram denne modellen som fleksibel, og fungerer bra for forskere som har liten bakgrunn med kvalitativ forskning. Dette begrunner de med at metoden ser på grunnleggende ferdigheter som er hensiktsmessig i kvalitativ forskning. I tillegg hevder de at modellen er enkel å lære seg og overkommelig å gjennomføre.

I Braun & Clarke (2006) sin analysemodell er det seks faser i den tematiske analyseprosessen som blir beskrevet på følgende måte: 1. bli kjent med datamaterialet, 2. begynn koding av datamaterialet, 3. søke etter temaer. 4. gjennomgå og vurdere de potensielle temaene. 5. definere og navngi temaene/kategoriene. 6. analyser og illustrere temaene med funn, samt skriving av selve oppgaven (Braun & Clarke, 2006, s. 87-93). Jeg vil videre formidle framgangsmåten i hver fase.

I første fase av analysen var målet å *bli kjent med datamaterialet*. Etter intervjuene valgte jeg å skrive ned mine første inntrykk og observasjonene mens jeg enda hadde det ferskt i minnet. Intervjuene ble transkribert ut fra det som ble tatt opp på båndopptakeren. Ved å benytte et båndopptak kunne jeg vie hele min oppmerksomhet til informantene, samtidig som at pauser, tonefall og lignende ville bli lagret på båndopptakeren. Transkriberingen ble gjort unna løpet av to uker etter at intervjuene var gjennomført. For meg var det viktig å komme i gang med transkriberingen umiddelbart etter intervjuene da det fortsatt var såpass ferskt. For å få mest mulig detaljer ut av intervjuene, lyttet jeg til hvert intervju flere ganger for å sikre at jeg ikke hadde utelukket noe. Etter at transkriberingen var gjort unna, satt jeg av tid til å lese nøye gjennom transkripsjonen. Hensikten var å forsøke å finne funn i tidlig fase som skilte seg ut. Jeg ble på denne måten kjent med datamaterialet mitt, noe som Braun & Clarke (2006) hevder er et viktig steg i første fase av analyseprosessen.

I den andre fasen *kodet jeg materialet på en systematisk måte*. Forskjellen på koding og temaer, er at temaer er bredere og koding er mer spesifikt (Braun & Clarke, 2006). Siden jeg analyserte datamaterialet på bakgrunn av min forhåndsbestemte problemstilling og mine forskerspørsmål, ble kodingen jobbet ut fra de i tankene. For å løse meningsinnholdet i transkripsjonen brukte jeg fargekoder for å skape et system som funket for meg. Innhold som var under samme kategori eller betydning ble kodet opp i samme farge. Siden man ikke vet hva som kan være interessant eller aktuelt senere i prosessen, benyttet jeg meg av Braun & Clarks (2006) sitt råd om å kode opp så mange koder som mulig til aktuelle temaer. For å holde styr på konteksten mellom tekst og kode, ble tekst som jeg mente var relevant trukket ut fra intervjumaterialet. Jeg forsøkte under hele prosessen å være bevisst på hvordan min forforståelse kunne påvirke mine funn.

I tredje fase *søkte jeg etter temaene* som var av betydning. I denne fasen var det viktig at jeg som forsker hadde fokus på å etablere bredere temaer, og videre systematisk sortere kodene for hvert tema. Jeg delte inn temaene i ulike fargekoder for å finne temaer som var potensielle. I tillegg til fargekoder, benyttet jeg meg av rådet til Braun & Clark (2006) med å bruke tankekart for å få en oversikt over de ulike kodene. Med problemstillingen og forskerspørsmålene i tankene, var jeg bevisst på hvordan temaene kunne slås i hop for å unngå unødvendig repetisjon av innholdet i de ulike temaene. Ved å gjøre det på denne måten fikk jeg et klarere bilde på hvert tema og underkategorier i de ulike temaene. Det ble tydeligere i denne fasen hvilke koder som passet og ikke passet inn under de enkelte temaene, dette er noe Braun & Clark (2006) mener kommer naturlig fram i fase tre.

I fjerde fase *sjekker man kvaliteten på de potensielle temaene* med å repetere gjennomgangen av de ulike temaene. I denne fasen hevder Braun & Clark (2006) at det kommer fram om enkelte temaer ikke kan kalles et tema da det ikke kan støttes til noen data, eller at det er behov for å slå sammen noen temaer da det blir unødvendig gjentakelse fra flere temaer. I mitt tilfelle måtte jeg slå sammen noen temaer da de tok opp mye av det samme. For å være sikker på at jeg fikk den konteksten jeg hadde sett for meg, leste jeg tekstutdragene til hvert tema flere ganger. Da jeg hadde sammenlignet temaene i teksten med datasettet, anså jeg meg ferdig og fornøyd med de mest sentrale meningene som kom fram i datasettet.

I femte fase skal man *definere og navngi temaene/kategoriene*. Denne fasen handler om at forskeren skal finne essenes og hvilke aspekter temaene tar opp (Braun & Clarke, 2006). Jeg benyttet meg av rådet til Braun & Clark, (2006) hvor de anbefaler å skrive ned det som blir omtalt i temaene for å få en oversikt over hva temaene handler om. For å formidle budskapet i problemstillingen min måtte jeg i tillegg til å trekke ut essenes og tematikkens handling, reflektere over hvordan de ulike temaene passet til problemstillingen og forskerspørsmålene mine. Etter denne fasen følte jeg meg i stand til å kunne beskrive innholdet og essensen i hvert tema.

Helt til slutt skal man *analyser og illustrere temaene med funn*. Avslutningsvis i analyseprosessen kom jeg fram til mine utvalgte hovedtemaer og undertemaer som

representerer mitt datagrunnlag. Ettersom jeg har en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming, tolket jeg informantenes opplevelser opp mot tidligere teori og forskning.

3.5 Forskningskvalitet

Vurderinger av troverdighet og gyldighet er med på å øke kvaliteten i enhver undersøkelse.

For å styrke kvaliteten i min undersøkelse vil jeg nedenfor presentere studiets troverdighet og gyldighet.

3.5.1 Studiets troverdighet og gyldighet

For å sikre god troverdighet er det viktig at datainnsamlingen planlegges og gjennomføres på en gjennomtenkt måte (Grønmo, 2016). De empiriske funnene som blir lagt fram er på grunnlag av eksisterende data, og innsamlingen er ordnet i et ryddig system der ingenting skyldes tilfeldige omstendigheter (Grønmo, 2016). Faktorer som kan være med på å redusere troverdigheten kan være ledende spørsmål i intervjuguiden, uklare spørsmål som kan misforståes, båndopptakeren er av dårlig kvalitet, samt at analyseprosessen bærer preg av et smalt grunnlag. I samsvar med Grønmo (2016) sikret jeg troverdighet i mitt studie ved at jeg tydeliggjorde beskrivelser av hvordan datainnsamlingene ble gjennomført og analysert. Gjennom en tematiske innholdsanalyse utarbeidet av Braun & Clark (2006), tolket jeg meningsinnholdet i materialet på en grundig måte. Jeg transkriberte intervjuene kort tid etter intervjuene ble gjennomført. Jeg var i transkriberingsprosessen nøye med at intervjuene ble skrevet ned ordrett. I tillegg hadde jeg fokus på hvordan informantene opptrådte i form av kroppsspråk, tenkepauser og nøling. Dette var med på å forsterke troverdigheten av mitt materiale. Studiets troverdighet kan være påvirket av mine tolkninger, men jeg har gjennom hele prosessen vært bevisst på denne fallgruven.

Min oppgave som forsker er å stille gode spørsmål slik at valgene jeg har tar kommer tydelig fram. Befring (2015) hevder at under behandling av datamaterialet, er det helt grunnleggende å være kritisk under lese og tolkningsprosessen. Det må komme tydelig fram hva forskeren tolker selv, hva er informantenes tolkninger av egne handlinger, hva er informantenes bemerkninger og hva er forskerens forståelse av disse. I kvalitative studier vil gyldighet ofte handle om betydningen av *researcher bias*. Forforståelsen til forskeren kan påvirke forutsetningene for objektivitet, og på den måten bidra til å begrense gyldigheten av dataen

(Befring, 2015). Hva forskeren faktisk ser, vil avhengig av måten forskeren forholder seg til teksten på (Grønmo, 2016). Oppfatningen min ble berørt av forskning og teori jeg hadde lest meg opp på, kombinert med erfaringer jeg har gjort meg som lærer. Jeg var hele tiden bevisst på at dette kunne påvirke tilnærmingene og tolkningene i analysen. Åpenhet fra min side ble sentralt når informantenes forståelse, synspunkter, holdninger og erfaringer skulle være i sentrum. Begrepet atferdsvansker kan tolkes ulikt fra person til person. Derfor var det ikke en klar garanti for at informantenes beskrivelser og erfaringer var i takt med mine operasjonaliseringer av begrepet. I den sammenhengen vil jeg poengtere at det er begrepsoperasjonaliseringer fra informantene selv som ble fremhevet i drøftingsdelen. Dette er med på å oppklare misforståelser som kan forekomme rundt begrepet, og det vil styrke studiens gyldighet. Kjernen i kvalitativ forskning er å framheve det unike ved ulike fenomen og situasjoner. Derfor vil ikke ytterlige generalisering være mulig og heller ikke et mål (Befring, 2015).

3.6 Forskningsetiske hensyn

Alle forskningsprosjekter skal forankres i gode verdier. Dette vil bidra til at prosessen i forskningsarbeidet blir fullført på en forsvarlig og verdig måte (Befring, 2015). For all forskning vil etiske refleksjoner og vurderinger være sentrale og viktige aspekter. Dalen (2013) påpeker tre etiske hensyn og vurderinger som særlig bør vektlegges i kvalitative intervju. Informanten har krav om et godt informert og fritt samtykke, retten til konfidensialitet og krav til essensiell informasjon ved deltagelse.

Mine informanter ble godt informert om frivillig deltagelse, anonymitet og lydopptak. Befring (2015) mener det ikke er nok å bare informere, forskeren skal vite med sikkerhet at informantene har forstått undersøkelsens hensikt og agenda. Derfor repeterte jeg i forkant av intervjuet informantenes rettigheter. De skreiv også under på et samtykkeskjema som ble oppbevart på et sted som er utilgjengelig for andre. Dette skjemaet skal makuleres når studien er levert. Lydopptakene og transkriberingen ble lagret på en sikker plass som ingen andre kunne få tilgang til. Undersøkelsen ble gjennomført i tråd med Norsk senter for forskningsdata (NSD) sine forskningsetiske retningslinjer. 20.juli i 2018 ble det innført nytt personregelverk hvor alle forskningsprosjekter som skal behandle personopplysninger er pliktige til å melde inn prosjektet sitt til NSD. Dette omhandler samtlige prosjekt der

lydopptak forekommer personopplysninger. Enhver opplysning om en identifisert eller identifiserbar person anses som en personopplysning (NSD, 2018). Det ble sendt inn en forespørsel om godkjenning av prosjekt, og prosjektet er godkjent av NSD.

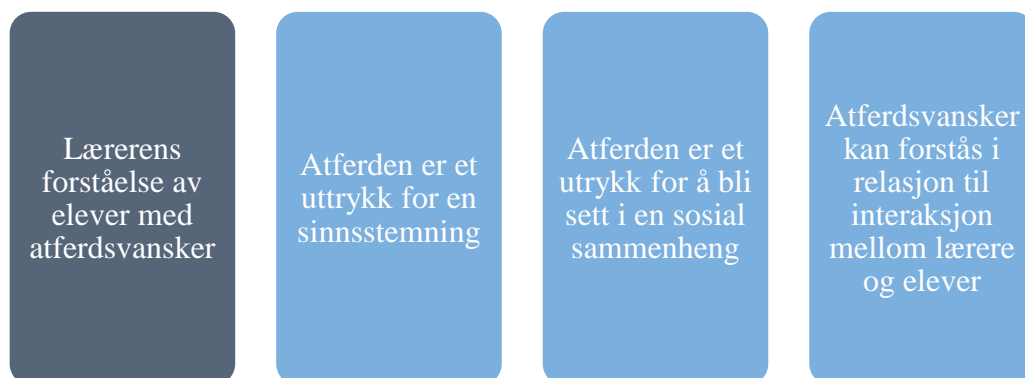
4 Presentasjon av funn

Jeg vil i dette kapittelet presentere mine funn i lys av teori og forskning som er fremstilt i kapittel 2, samt annen relevant teori. Hvert tema er en sammenfatning av tanker, opplevelser og refleksjoner fra informantene. For i størst mulig grad få fram informantenes opplevelser og tanker, vil jeg i flere tilfeller gjengi informantenes utsagn i form av direkte sitat. Jeg vil knytte litteratur og forskning opp mot informantenes utsagn. Det er informantenes skildringer som her blir presentert i lys av tidligere teori og forskning.

I første delkapittel vil informantenes forståelse og opplevelse av elever med atferdsvansker bli gjort rede for. I andre delkapittel presenteres informantenes møte med denne elevgruppen gjennom fokus på relasjonen. I tredje og siste delkapittel trekker jeg frem informantenes forståelse og betydningen av god klasseledelse for elever med atferdsvansker.

4.1 Hvordan forstår og opplever lærerne elever med atferdsvansker?

På bakgrunn av min problemstillingen i masteroppgaven, er det viktig å få fram hva læreren legger i begrepet *atferdsvansker*. Dette for å konkretisere hvilke elever det snakkes om. Temaene i delkapittelet illustreres ved hjelp av figur 1.



Figur 1: Lærerens forståelse av elever med atferdsvansker

4.1.1 Atferden er et uttrykk for en sinnsstemning

Det første temaet *Atferdsvansker er et uttrykk for en sinnsstemning* handler om at atferdsvansker er mer enn bare å teste grenser og vanskeligheter for å forholde seg til regler og rutiner. Atferden er en respons og et språk som må leses av voksne. Når en elev opptrer med en atferd som ikke er akseptabel, kan det være erfaringer og opplevelser eleven bærer med seg. Følelsene som oppstår rundt elevens tidligere opplevelser og erfaringer kan være grunnlaget og et uttrykk for atferdens som vises.

Informantene 1 og 3 forklarte at elever med atferdsvansker er elever som ligger i ytterkant av skalaen fra det som betraktes som normal atferd. Begge informantene nevner at atferdsvansker er en atferd og uro i eleven som går utover det som er alderstypisk. Atferden kan dreie seg om vanskeligheter med å følge klassereglene, teste grenser, er ukonsentrerte og at atferden går på bekostning av læring og det sosiale samspillet med medelever. Her blir det understreket at småprat i klasserommet som kan oppleves forstyrrende eller læringshemmende, ikke går under atferdsvansker. Informant 2 uttalte følgende: «Det ligger en forventning og arv for hvordan man skal oppføre seg i et klasserom, og hvis man ikke klarer å tilpasse seg den normen har man atferdsvansker i en eller annen grad» (Lærer 2).

Opplevelsene og refleksjonene informant 2 snakker om, står i tråd med Ogden (2015) sin beskrivelse av atferdsvansker, hvor elever som bryter med skolens regler, normer og forventninger går under denne kategorien. Videre nevner informant 2 at uønsket atferd er strategier elever velger seg for å «overleve». Han mener at hvis eleven kunne valgt annerledes, hadde de gjort det. Alle mennesker ønsker å bli likt, også elever med atferdsvansker. Han presiserer at atferdsvanskene kommer særlig til uttrykk på dager som er utenfor de faste rutinene. Det kan være juleverksted, idrettsdager eller at det kommer inn en vikar. Informant 3 tolker elevens atferd i lys av elevens ståsted på samme måte som informant 2. Hun understreker viktigheten av at holdningene blir praktisert slik at man kan reflektere over det som ligger bak den aktuelle konteksten som utløser elevens reaksjonsmønster. Hun mener at atferden er et uttrykk for en sinnsstemning.

I følge Olsen & Traavik (2010) har lærere i mange tilfeller lite innsyn i elevenes virkelighetsoppfatning, og at atferden til eleven blir tolket ut fra lærerens ståsted. Dette samsvarer med det informant 2 nevner om at lærere gjerne har mye erfaringer med

atferdsvansker, men mindre kunnskap om hva som ligger bak og hva atferden er et uttrykk for. Han påpeker at atferden som blir sett på som utfordrende, blir valgt av eleven fordi eleven mener det er hensiktsmessig i situasjonen. Hvis læreren møter eleven på dette, vil eleven få en opplevelse av å bli bedre forstått. Informant 3 påpeker at det er ulike faktorer som kan være årsaken til atferdsvansker hos eleven. Hun tar utgangspunkt i elevens ståsted og tolker atferden ut fra det. Ut fra utsagn og refleksjoner til informant 2 og 3, viser informantene samme forståelser om at handlingene elevene med atferdsvansker foretar seg, må forstås som rasjonelle ut fra perspektivet til eleven. Dette står i tråd med *aktørperspektivet* som mener at handlingene sett fra elevens side er rasjonelle i handlingsøyeblikket (Nordahl et al., 2005) Elvén (2017) mener voksnes evne til å tolke og håndtere atferden til barnet vil være avgjørende for barnets utvikling både faglig og sosialt.

4.1.2 Atferden er et uttrykk for å bli sett i en sosial sammenheng

Fundamentet for trygghet starter hjemme. Et barn som ikke opplever å bli sett av sine alle nærmeste, kan over tid utvikle negativ atferd som et uttrykk og et ønske om å bli sett. I temaet *Atferden er et uttrykk for å bli sett i en sosial sammenheng* kommer dette fram. Elevenes hjemmeforhold kan være en årsak og risikofaktor til atferden, og samspillet med andre mennesker kan derfor bli vanskelig.

«Det er veldig ofte en sammensatt årsak til at elevene har den atferden de har. I mange tilfeller dreier det seg om elevens hjemmeforhold» (lærer 3), dette utsagnet i likhet med de andre informantene poengterer hjemmet som en risikofaktor. Informant 2 trekker fram betydningen av elevens hjemmeforhold, og forteller: «Omsorgssvikt og dårlig oppfølging fra hjemmet kan være med på å forsterke atferden til eleven. De vet ikke hvordan de skal forholde seg i samspill med andre mennesker» (Lærer 2). Informant 1 påpeker forholdet utenfor skolen kan gjøre elevene uopplagte, utrygge og være med på å skape en indre uro for eleven. Videre nevner han at negative påvirkninger fra hjemmet kan i stor grad påvirke elevens atferd og få større konsekvens videre i livet. Dette står i tråd til Ogden (2015), som mener at risikofaktorer som hjemmeforholdet kan få en større negativ utvikling i form av psykiske problemer, rus eller en mer aggressiv atferd. Informant 1 og 3 nevner omsorgssvikt og dårlig oppdragelse som en av grunnene til at elever strever med sin atferd. Her kan det trekkes paralleller til studier som er forsket på atferdsvansker og risikofaktorer, der det

kommer fram at familiære forhold er en av flere risikofaktorer som kan øke sjansen for å utvikle atferdsvansker (Drugli, 2013). Omsorgssvikt og manglende oppdragelsespraksis er påvist sammenhengende med atferdsvansker (Webster-Stratton, 2018). Dette kan ses i sammenheng i forhold til de psykologiske modellene innafor *individperspektivet* der undertrykte følelser på grunn av traumatiske opplevelser som hjemmeforholdet kan gå på bekostning av psyken senere i livet (Ogden, 1987).

Alle tre informantene nevner at et negativt forhold til medelever, skolen, eller læreren kan også forårsake utviklingen til atferdsvansker. Informant 2 sier at skolen skal være en arena som påvirker læring og mestringsfølelsen, men noen får dessverre ikke stimulert mestringsfølelsen løpet av en skoledag. Dette står i tråd med Sunnevåg & Nordahl (2008) som har kommet fram til at elever med atferdsvansker både med og uten diagnose, har større sjans for å mislykkes i skolen da den faglige og sosiale mestringen er i mangelvare.

4.1.3 Atferdsvansker kan forstås i relasjon til interaksjon mellom lærere og elever

Det tredje temaet som jeg har valgt å kalle *Atferdsvansker kan forstås i relasjon til interaksjon mellom lærere og elever*, handler om at lærerens tålmodighet og toleranse har en betydning i forhold til hva som oppleves og forstås som atferdsvansker.

Informant 1 trekker paralleller mellom atferden til eleven og lærerens toleransegrense: «Mye kommer ant på lærerens tålmodighet og toleranse i forhold til hva du aksepterer av avvik i forhold til det som er normalt» (lærer 1). Informant 2 hevder atferdsvansker er en måte å opptre på som ikke innfrir til forventningene, og uttaler seg følgende:

Hva som ligger i atferdsvansker kommer også ant på hva læreren anser som akseptabel oppførsel. Det ligger en slags forventning av oppførsel til den og den aldersgruppa, og hvis eleven i stor grad ikke innfrir til forventningene, vil en tenke at det kan dreie seg om atferdsvansker (lærer 2).

Resonnementet til informant 3 er inne på mye av det samme: «Selv om det kan oppleves slitsomt for meg som lærer å ha elever med atferdsvansker i klasserommet, er tålmodighet, toleranse og mye jobb og engasjement fra meg en viktig nøkkel for å lykkes» (lærer 3). Videre hevder informanten at som lærere må man ha toleranse for at noen elever tilføyer mer støy i klasserommet enn andre, bare det ikke går på bekostning av læringen eller at det

resulterer i konflikter med sine medelever. Dette samsvarer med Sørli & Nordahl (1998), som mener at mye av det læreren kan tolke eller oppleve som atferdsvansker er ofte normal atferd. Det er læreren som setter standarden for hva som er akseptabelt atferd i klasserommet, derfor vil subjektive kriterier være avgjørende for normal atferd. Det vil si at selv om læreren opplever en uhåndterbar elev, trenger ikke atferden være en atferdsvanske. Her kan toleranse og skjønn fra lærerens sin side være avgjørende for hva som er normal atferd og hvilken bås eleven plasseres i.

Utfordringene som beskrives overfor samsvarer med det *relasjonelle perspektivet*, hvor hensikten er å vise at atferdsvansker kan betraktes som ei relasjonell utfordring mellom to aktører. Overland (2007) mener det som er interessant å observere, er hva som skjer mellom aktørene. Alle tre informanter er bevisst i forhold til sin egen rolle som lærer og er innforstått med at atferden til elevene kan være en påvirkning av lærerens undervisning. Læreren må ta sin del av ansvaret for at atferden til eleven blir bedre. I noen tilfeller er det endringer eller variasjon av undervisninga som kan være faktorer for å unngå at eleven utagerer:

Jeg kjenner mine elever såpass godt at jeg vet at jeg må dele opp undervisningsøkta i tre deler for å få variasjon og for å unngå at atferden skal eskalere for de som har utfordringer der. For eksempel er ei 60 minutters matematikk-økt delt opp i tre deler, hvor første del sitter de og jobber på pulten, andre del er mer praktisk rettet og siste del er mer lekrelatert. Da unngår jeg unødvendig tull og tøys fra elevene som har liten tålmodighet i forhold til å bare sitte på en stol en hel skoletime (lærer 3).

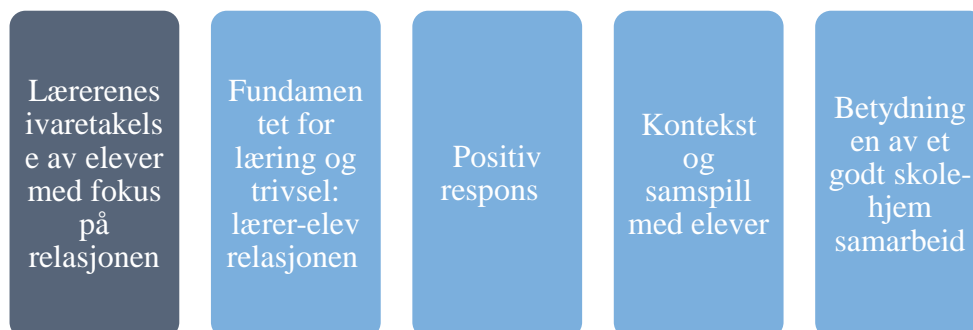
Informant 1 påpeker at atferdsvansker ikke bare handler om elevenes iboende egenskaper, men også om interaksjonen. Dette står i tråd med Ogden (2015) som mener at atferd som oppleves problematisk, opprettholdes av problematiske transaksjoner med omgivelsene. Videre sier informant 1 at relasjonen til elevene har også stor betydning for læreren. Han hevder at hvis ikke læreren har den ønskede relasjonen til sine elever, vil det påvirke arbeidsdagen hans betydelig i negativ retning. Han mener at en god relasjon til elevene vil styrke lærerens psyke, men også gi en motivasjon og mestingsfølelse med opplevelsen av å lykkes i relasjonsarbeidet med elever som i utgangspunktet kan være vanskelig å etablere en ønsket relasjon til. Det blir presisert her at det gjelder selvsagt alle elever, og ikke bare de som har utfordringer rundt sin atferd.

4.1.4 Oppsummering

I første delkapittel kommer det fram at informantene har en forholdsvis lik opplevelse og forståelse av hva elever med atferdsvansker er. Samtlige er enige om at temaet er stort og begrepet kan tolkes på ulike måter ut fra hvert enkelt individ., men at det dreier seg i hovedtrekk om en atferd og uro i eleven som går utover det som er alderstypisk. Videre kommer det fram at atferden kan være et uttrykk for noe annet, og at den negative atferden er en strategi eleven velger seg for å komme seg gjennom hverdagen. Det viser seg videre at informantene har forståelse og opplevelse av at elever med atferdsvansker kan ha en sammenheng med hjemmeforholdet. Alle informantene trekker fram læreren som ei risikogruppe, hvor undervisningsmetoden eller relasjonen til læreren kan være grunnen til elevens atferd. Ingen av informantene nevner de biologiske riskofaktorene som en årsak til atferdsvansker. Informantene har en felles forståelse for at lærerens tålmodighet og toleranse vil ha en betydning for hva som oppleves som atferdsvansker.

4.2 Hvordan opplever læreren at han/hun kan ivareta elever med atferdsvansker med fokus på relasjonen?

I gjennom informantenes skildringer som er presentert ovenfor, kommer det fram at lærerne ønsker å møte alle sine elever med respekt gjennom å være forståelsesfull, vise omsorg og være engasjert. I dette kapittelet skal jeg komme nærmere inn på hvordan dette ytrer seg. Jeg skal først presentere hvordan informantene møter elevene med atferdsvansker gjennom fokuset på relasjonen, og i den sammenhengen hvordan deres bevissthet i forhold til sitt eget bruk av kroppsspråk og væremåte er. Videre vil informantenes skildring av effekten av positiv respons bli presentert, før jeg går inn på informantenes tanker rundt betydningen av sosiale relasjoner og til slutt deres opplevelser og refleksjoner i forhold til et godt skole-hjem samarbeid. Temaene blir illustrert i figur 2.



Figur 2: Lærernes ivaretagelse av elever med fokus på relasjonen

4.2.1 Fundamentet for læring og trivsel: lærer-elev relasjonen

I temaet *Fundamentet for læring og trivsel: lærer-elev relasjonen* kommer det fram hvordan læreren møter sine elever og etablerer en god interaksjon ved hjelp av verbale og non verbale uttrykk der læreren viser respekt, tillit og empati. Lærer-elev relasjonen er selve fundamentet for læring og trivsel til elevene og har en stor betydning for både læreren og eleven, dette kommer fram i alle tre intervjuene hos informantene. Utdanningsdirektoratet (2013) skriver at en god relasjon mellom læreren og eleven er med på å fremme trivsel, positiv atferd, skoleprestasjoner, samt redusere «drop-out». Bevissthet i forhold til hvordan man opptrer og er som lærer, er særdeles viktig for å skape en god relasjon til elevene. Samtlige informanter trekker fram hvordan læreren møter eleven vil prege relasjonen.

Det å møte elevene mine med et smil og øyekontakt hver dag er noe jeg er veldig opptatt av. Det er ikke alltid man vet hvilke bagasje eller følelser eleven bærer inni seg, derfor tenker jeg at ved å starte med et vennlig smil kan være med på å gjøre dagen litt bedre for eleven, samtidig vil det være styrkende for relasjonen oss imellom (Lærer 2).

Dette kommer fram fra informant 2. I likhet med informant 2 nevner også informant 1 betydningen av smil, blikk, kroppsspråk og engasjement: «Det er viktig å være ekte. Kroppsspråket avslører oss hvis vi prøver på noe annet. Dette merker elevene også, de gjennomskuer oss. Ved å være genuint interessert i elevens interesser vil være med på å skape gode relasjoner» (Lærer 1). Informant 3 nevner også betydningen av kroppsspråk og holdninger, men har større fokus på en fysisk og leken tilnærming til relasjonen:

Jeg er mye sammen med elevene i frimuttene. Det er ofte da den fine dialogen oppstår, om hva de har gjort i helga, interesser eller hvis de har noe annet på hjertet. I tillegg er jeg alltid med på den organiserte leken. Det at de ser en leken lærer som både er engasjert, men også kan tulle og tøyse, gjør at eleven ser flere sider av læreren. Det har jeg erfart er med på å styrke relasjonen til elevene (Lærer 3).

I likhet med informant 3, nevner også informant 1 og 2 at de er nysgjerrige på hva elevene gjør på fritiden. Det å snakke om andre ting enn bare skolefag kan være en nøkkel inn for å fremme relasjonen. Informant 1 nevner at å finne en felles interesse med eleven kan gjøre det lettere å finne veien inn. Han beskriver her at det er ikke alltid like lett å finne den gode kjemien til elever med atferdsvansker, men hvis man har et eller annet som eleven opplever interessant eller som læreren og eleven har en felles interesse for, er det betydningsfullt å spinne videre på. Nordahl et al., (2005) hevder at det alltid er den voksens ansvar å jobbe for

at relasjonen til elevene er gode. Dette samsvarer med informant 1 sin påstand som nevner at det er læreren som skal jobbe for at relasjonen til eleven er god, ikke motsatt. Informant 2 nevner også dette med lærerens ansvar for å etablere den gode relasjonen:

I noen tilfeller har jeg lagt alt det faglige til siden og kun jobbet for å etablere en god relasjon og et godt klassemiljø. En konsekvens av dette er at elevene henger litt etter skjemaet når det kommer til årsplanen, men for meg er relasjonen mellom mine elever mye mer betydningsfullt enn at vi på død og liv skal komme gjennom alle kapitlene i matematikkboka. Hvis relasjonene ligger solid i bunnen, vil det faglige komme etter hvert (Lærer,2).

Utsagnet fra informant 2 samsvarer med Woolfolk et al.,(2014) som hevder at sammenhengen mellom lærer-elev relasjonen og skolefaglige prestasjoner er sterk og varig. Informant 3 sier at det er ekstra viktig å legge inn innsats og energi i de elevene som strever. Det at eleven opplever en lærer som bryr seg og viser omsorg vil i mange tilfelle være med på at skolen også blir en positiv arena som igjen kan dyrke motivasjon for læring. Dette står i tråd med (Marzano, 2003) som mener det er spesielt viktig å investere i tid på elever som strever rundt seg selv for å få de på rett kjør.

Alle tre informanter trekker fram og reflekterer rundt viktigheten av å møte elevene med respekt, empati, holde avtaler, være troverdig og betydningsfull for elevene sine, noe også Nordahl et al., (2005) og Hattie & Goveia,(2013) har kommet fram til i sine studier der elevens trivsel, læring og atferd vil ha en positiv framdrift hvis relasjonen til læreren er god. I følge Ogden (2015) vil utfordringene elevene med atferdsvansker blir møtt med av læreren, ha stor betydning for læringsutbytte, livskvalitet og videre muligheter for eleven.

4.2.2 Positiv respons

Temaet *Positiv respons* handler om hvilken betydning positiv respons har for relasjonen til elever med atferdsvansker. Det å fange opp de gode øyeblikkene hvor elevene presterer i positiv retning. Det er ikke alltid snakk om faglige prestasjoner, men også i samspillet med andre mennesker. Ved å gi tilbakemeldinger på at læreren har registrert en positiv utvikling eller hendelse, kan være med på å styrke relasjonen til elevene og redusere atferdsvanskene. Kontinuerlig positiv respons i form av ros og opplevelse av mestring, presiserer informantene er et viktig tiltak for å møte elever med atferdsvansker. Informant 3 uttaler seg følgende:

Jeg er bevisst på å fange opp de små situasjoner der eleven presterer i positiv retning. Det kan være alt fra at han eller hun er flink til ikke å snike i køen når de skal vaske fingrene, til at ukas leselekser er forbedret fra forrige uke. Det er viktige tiltak for relasjonen, å lete etter noe å gi eleven positiv respons på (lærer 3).

Dette samsvarer med studiene til Stormont et al.,(2007) og Ogden (2015) som hevder at regelmessig bruk av positiv respons har positiv påvirkning på elevens atferd, og kan være med på å redusere graden av atferdsvansker i klasserommet. Informant 1 mener også positiv respons har en god effekt på elever med atferdsvansker, men opplever det noen gang utfordrende å skal fange opp alt som er bra i en stor klasse:

Jeg har erfart at gode tilbakemeldinger på elever med atferdsvansker er særdeles viktig. Det at de føler seg sett, men også kjenner på en positiv mestring kan være med på å redusere atferdsvanskene som kan oppstå i klasserommet. Likevel skal jeg være den første til å innrømme at det ikke alltid er like lett å fange opp de gode øyeblikkene. Med en klasse på mellom 20-25 elever er det mange ting som skjer og skal følges opp. Jeg jobber fortsatt etter så mange år som lærer med å fokusere på den positive tilbakemeldinga til alle elevene, og kanskje spesielt de som er ekstra sårbare og trenger det mer (lærer 1).

Informant 3 er også bevisst i forhold til responsen til sine elever, og er opptatt av å gi alle sine elever positiv respons løpet av skoledagen:

Hver dag får alle mine elever tilbakemelding på noe de har gjort bra. Det skjer fortrinnsvis på stasjonene der jeg når alle elevene. Tilbakemeldinga kan være faglig, men også i de sosiale relasjonene. Har jeg sett en elev som har hjulpet sin medelev i garderoben med å ta på skoen, da er det viktig at eleven får ros for det. Eller hvis en elev som ofte havner i konflikter i friminuttene har klart å unngå det et friminutt, da gir jeg tilbakemelding og roser den eleven for det (lærer 3).

Informant 2 benytter ukas gåtur med klassen til å gi tilbakemelding på hva som er bra med eleven. Det trenger ikke være snakk om de lange samtale, men bare det å sette av noen minutter til å gi hver elev eksklusiv oppmerksomhet har stor effekt på relasjonen, hevder han. Han presiserer likevel at responsen må være ekte og at det ikke blir for mye av det gode. Det kan slå negativt an. Dette står i samsvar med Good & Brophy, (2003) som mener at overdreven ros kan føre til at eleven opplever manglende evner med seg selv. Alle informantene hevder at formidling av ros og positiv respons på en riktig måte, kan være proaktive strategier for elever med atferdsvansker, og er i tillegg en viktig nøkkel for å styrke lærer-elev relasjonen. Dette står i tråd med Gable et al.,(2009) som mener ros er med på å styrke både relasjon og læringsmiljøet.

4.2.3. Kontekst og samspill med elever

Temaet *Kontekst og samspill med elever* omhandler betydningen av relasjonene og samspillet elever med atferdsvansker har for sine medelever. De sosiale strategiene elevene benytter seg av er for å opprettholde en viss form for status i klassen. Relasjonene til læreren er meget viktig, men relasjonen til sine medelever er enda viktigere for elever med atferdsvansker. Dette kan ses i sammenheng med *det kontekstuelle perspektivet* der elevens atferd blir påvirket ut fra omgivelsene der miljøet har en påvirkningskraft som igjen er med på å forme individet (Klefbeck & Ogden, 2003).

Informant 1 og 3 nevner kartlegging av miljøet er sentralt for jobben med å forebygge eller redusere atferdsvansker. De nevner begge tidlig innsats som er verktøy for å gi hjelp så tidlig i prosessen som mulig. «Det er viktig at skolen som helhet og lærerne har et godt system for å respondere riktig og fange opp ulike atferdsproblematikk», (lærer 1). Han presiserer flere ganger at systematisk observasjon av eleven er viktig for å se elevens utvikling. I tillegg til observasjoner nevner alle tre informantene kartleggingsverktøyet ADDES som er et evalueringsskjema hvor en får oversikt over elevens atferdsmønster i forhold til konsentrasjon, hyperaktivitet og impulsivitet, og som kan gi grunnlag for pedagogiske tiltak. Det kan også brukes som et verktøy for å kartlegge elevens sosiale relasjoner. Dette skjemaet fylles ut både av lærerne og foreldrene for å se om de oppfatter barnet likt. Et verdifullt verktøy for å jobbe med barns sosiale relasjoner er å benytte seg av ulike kartleggingsmetoder, hevder Nordahl et al.,(2005). Da kan det være lettere å fange opp elevens samspill med sine medelever og relasjonene som oppstår mellom dem. Informantene konkretiserer betydningen av jevnaldere kan ha på atferden til eleven. Informant 3 forteller: «Relasjonen til sine medelever er enda viktigere enn relasjonen til læreren. Mange elever med atferdsvansker har utfordringer rundt det sosiale samspillet med sine medelever, og kjenner på ensomheten på grunn av vanskene for å posisjonere seg» (Lærer 3). I likhet med informant 3, mener informant 1 at en elev som ikke har noen venner å leke eller snakke med, vil være større utsatt for atferdsvansker enn hvis du har minst en venn:

Læreren har mindre status når det kommer til det sosiale samspillet enn sine medelever. Tilbakemeldinger og responsen elevene får fra sine medelever betyr mye. Får eleven applaus og medhold fra klassen, vil det være med på å dyrke fram den negative atferden. Medelevenes reaksjoner har så stor påvirkningskraft at det kan være med på å regulere atferden til elever med atferdsvansker (lærer 1).

Informanten viser betydningen av de sosiale relasjonene og hvilken rolle medelever har å si for oppførselen til elever med atferdsvansker, på samme måte som det *kontekstuelle perspektivet*. Hun påpeker også at noen elever velger å spille ut en påtatt rolle som er forventet av sine medelever for å opprettholde en viss form for status i klasserommet. Hun mener det er viktig som kontaktlærer å ta tak i dette fortløpende, slik at medelevene ikke er med på å fyre opp atferden til elevene som utagerer. Dette blir gjort med jevne og gode samtaler med elevene det gjelder. Utsagnet fra informant 3 samsvarer med Nordahl et al., (2005) som hevder at elevene benytter seg av sosiale strategier for å etablere eller opprettholde den sosiale statusen i klasserommet. Positiv oppmerksomhet eller mestre sosialt samspill fra sine medelever, kan være så motiverende at det kan gå på bekostning av lærerens forventinger til akseptabel atferd. Det vil si at relasjonen til sine medelever har en påvirkning på elevens atferd, og dette bør alle lærere ha kunnskap om.

4.2.4 Betydningen av et godt skole-hjem samarbeid

Temaet *Betydningen av et godt skole-hjem samarbeid* handler om hvor viktig og betydningsfullt det gode samarbeidet mellom læreren og foreldre/foresatte er for relasjonen til elevene.

I møte med elever med atferdsvansker blir et godt skole-hjem samarbeid trukket fram av alle tre informantene som en proaktiv strategi og et viktig tiltak for å ivareta eleven. Informant 1 mener skolen og hjemmet er de to viktigste arenaene i barnets liv, og et godt samarbeid mellom disse arenaene vil ha innvirkning både på det faglige og sosiale plan. Han sier videre at holdningen foreldrene har til skolen og læreren vil påvirke lærer-elev relasjonen. Hvis relasjonen mellom foresatte og læreren er god, vil det ofte smitte over på eleven. En god relasjon består av åpenhet, likeverd og god kommunikasjon, hevder han. Dette samsvarer med informant 3 som er opptatt av å jobbe for en like god relasjon til foreldrene som til sine elever:

Jeg bruker ofte samme tilnærming til foreldrene som til elevene når jeg skal komme med konstruktive tilbakemeldinger. Metoden handler om å gi to stjerner og ett ønske, hvor foresatte får tilbakemelding på to positive handlinger og en tilbakemelding på hva som kan jobbes mer med (lærer 3).

Hun mener et godt foreldresamarbeid vil være med på å legge grunnlaget for å se barnets behov, som igjen vil være med på å legge til rette for elevens behov i skolehverdagen. I likhet

med informant 3, trekker Webster-Stratton (2018) fram betydninga av å bygge opp en plusskonto med positive tilbakemeldingen til foresatte som eleven har gjort løpet av dagen. Informant 2 presiserer et god foreldresamarbeid med å bruke ordene «tillitt, trygghet og god kommunikasjon». Han mener at begge part må ha tillit til at man gjør sitt beste og vil barnets beste. Han hevder videre at det må være takhøyde for å glemme eller gjøre feil inni mellom, og så lenge kommunikasjonen er god vil det være rom for det. I likhet med informant 3 er han opptatt av å ha størst fokus på å formidle gode tilbakemeldinger framfor negative til hjemmet. Hvis det blir størst fokus på det negative til eleven kan det i stor grad være ødeleggende for samarbeidet, påstår han. Dette samsvarer med Nordahl et al., (2005) som mener at størst fokus på det negative vil svekke et godt samarbeid med hjemmet.

4.2.5 Oppsummering

Informantene ønsker å ivareta elevene med atferdsvansker gjennom å bygge opp en god lærer-elev relasjon. Et smil, være interessert, se hver enkelt elev og gi anerkjennelse er noen av egenskapene som står sentralt til samtlige informanter for å etablere den gode relasjonen til elevene med atferdsvansker. Informantene peker også på positiv respons som et godt tiltak for å styrke relasjonen. Det blir presisert av alle informantene at gjennom positiv respons vil elevene kjenne på mestring som igjen gir motivasjon for læring. Det blir også nevnt at det er særdeles viktig at den positive responsen er ekte, hvis ikke kan den ha mot sin hensikt. Informantene har en klar bevissthet rundt betydningen av elevenes sosiale relasjoner som en faktor for elevens atferd. Observasjoner og kartleggingsmetoder er verktøy som blir brukt for å jobbe med elevens sosiale relasjoner. Et godt skole-hjem samarbeid ser alle informantene som en viktig faktor for relasjonen, og en proaktiv strategi for å ivareta elever med atferdsvansker.

4.3 Hvordan opplever læreren betydningen av god klasseledelse for å støtte elever med atferdsvansker?

I kjølevannet av informantenes refleksjoner av hvordan de ivaretar elever med atferdsvansker gjennom å bygge den gode lærer-elevrelasjonen, ønsker jeg i dette delkapittelet å løfte fram hvordan lærerne beskriver betydningen av god klasseledelse for å støtte elever med atferdsvansker. I dette delkapittelet presenterer jeg hva informantene legger i god klasseledelse, og hvilke faktorer som er viktige for å oppnå suksess som klasseleder for å ivareta elever med atferdsvansker. I analysen framtrede tre temaer som belyser dette, disse temaene blir sammenfattet i figur 3.



Figur 3: Lærerens opplevelse av betydningen av klasseledelse

4.3.1 Empati, engasjement og godt læringsmiljø er nøkkelordene for god klasseledelse

Temaet *Hvordan beskriver lærerne god klasseledelse* handler om informantenes forståelse for av hva god klasseledelse er. Omsorg, gode rollemodeller, struktur og evnen til å skape et godt klassemiljø er beskrivende ord for hva informantene legger i en god klasseleder.

Informantene har en felles forståelse av begrepet klasseledelse hvor de alle trekker fram tydelighet, omsorg, forutsigbarhet og autoritativ som viktige egenskaper for å være en god klasseleder. De nevner alle også at klasselederen har ansvar for et godt læringsmiljø. Dette samsvarer med Postholm et al., (2012) som fremhever at en god klasseleder er en som bidrar til et faglig og sosialt læringsmiljø. Informant 1 nevner i tillegg godt overblikk, relasjoner og et nært foreldresamarbeid er faktorer som spiller inn i begrepet klasseledelse. I tillegg mener han gode regler og rutiner er med på å fremme motivasjonen til alle elever, men kanskje ekstra viktig for elevene med atferdsvansker. Han starter alltid dagen med å skrive opp på tavla hva som skal skje løpet av dagen, dette står også på ukeplanen. Hver time skriver han ned hva elevene skal jobbe med og hva som er målet for timen. Etter en felles samtale med klassen om hvilke forventninger som stilles til timen, går han alltid først bort til de elevene han vet trenger ekstra oppfølging og motivasjon. Her kan han for eksempel forenkle eller redusere oppgavene eller tilpasse opplegget på en annen måte. Informant 2 er opptatt av å ta tak i ting som ikke fungerer med en gang:

En god klasseleder er tydelig og alltid sjefen. Det er ikke rom for å ignorere stygge kommentarer eller andre ting som ikke fungerer. Da må det påpekes med en gang. Man trenger ikke alltid lage et sirkus av det eller kjefte, men presisere hva som er rett eller galt. Jeg har trua på å være mest mulig hyggelig selv om jeg setter grenser for hva som er akseptabel oppførsel. Hvis jeg overser brudd på reglement gang på gang, vil

jeg slite med å hente det inn. Ved å være konsekvent vil det dreie seg til det bedre på lang sikt (lærer, 2).

I likhet med informant 1 og 2, nevner også informant 3 gode rutiner, tydelighet og empati som egenskaper en klasseleder bør ha. Som eneste informant nevner hun verdien av å tenke utradisjonelt:

En god klasseleder er en leder som kan tulle og tøyse, tørre å legge bort bøker, være aktiv og gjøre andre ting enn bare å sitte i klasserommet å skrive. Er åpen for læring på ulike måter med å bruke uteskole, mer praktisk rettet og tenke utenfor den tradisjonelle skolen (lærer 3).

Alle informantene er inne på det Ogden (2012) mener er en god klasseleder: struktur, forutsigbarhet, fremme elevenes engasjement og skape samhold i klassen.

4.3.2 Tilpasset opplæring er en betydningsfull metode for å ivareta elever med atferdsvansker

I temaet *Tilpasset opplæring er en betydningsfull metode for å ivareta elever med atferdsvansker*, kommer det fram hvilke faktorer som skal til for å skape suksess som klasseleder og hvilken betydning disse faktorene har for elever med atferdsvansker.

Alle informantene har omtrent samme definisjon på begrepet tilpasset opplæring som det som står i opplæringsloven §1-3 (kunnskapsdepartementet, 2006). I paragrafen går tilpasset opplæring ut på at alle elever har krav på et tilpasset opplegg ut fra elevens evner og forutsetninger. Informantene sikrer at elever med atferdsvansker får et tilpasset opplegg gjennom god planlegging. Ingen av informantene legger inn tilpasset opplegg i årsplanene, men jobber mer med dette i den kortsiktige planleggingen. Informant 1 sikrer elever med atferdsvansker et tilpasset opplegg ved å gi de akkurat nok utfordringer til at de blir motiverte. Det er en hårfin balanse for at det ikke skal bli for mye eller for lite: «Elevene skal befinne seg i ei flytsone når det kommer til arbeidsoppgaver. Da konsentrerer de seg mer og utagere mindre» (Lærer 1). Dette står i tråd med Skogen (2008) sin teori, som presiserer at elever med atferdsvansker som befinner seg i flytsona, vil utagere mindre.

Videre snakker informant 1 om den indre motivasjonen som må komme fram til elevene. I perioder må læreren være villig til å gå langt utenfor det de andre jobber med for å finne motivasjonen, hvor han deretter kan komme inn på det de andre elevene jobber med.

Informant 2 er opptatt av at alle sine elever får tilpasset opplæring. Han jobber lite med bøker, men mer med prosjekter hvor elevene skal fordype seg, finne fakta eller informasjon om et emne. Ved å jobbe på denne måten mener han at man alltid kan tilpasse til hver enkelt elev. De svakeste elevene kan jobbe mer med bilder og mindre tekst, og de sterke elevene kan jobbe med færre bilder og mer tekst. Han hevder at i alle fag skal alle elever få et tilpasset opplegg, både de svake og de sterke. Når det gjelder elever med atferdsvansker kommer det an på hvilken type atferd:

Noen elever trenger å få teksten opplest fordi at de kan ikke sitte i ro lenge nok til å lese en tekst. Da kan de ha programmer som leser opp teksten for seg, oversettelsesprogrammer eller digitale hjelpemidler som gjør det lettere for elevene å komme seg gjennom teksten (Lærer 2).

Han har erfart at ved å tilpasse det faglige innholdet til elever med atferdsvansker, vil de kjenne på mestringsfølelse og forstyrre mindre. Informant 3 snakker mye om nivåbaserte oppgaver i alle fag. Hun kartlegger hvor elevene er og stiller forventninger ut fra det. Hun tilrettelegger ved å gi for eksempel mindre eller lettere lekser til elever med atferdsvansker, blander de sterke med de svake slik at hun vet at de får hjelp fra andre elever enn bare læreren. I tillegg har hun timelærer som tar elevene ut for å få de på et høyere nivå enn de er på. Elevene ønsker å gå ut i små grupper der timelærer har litt andre oppgaver som innebærer spill og lek. Hun bruker også stasjonsarbeid som metode for å tilrettelegge for tilpasset undervisning. Her får elevene oppleve utvikling ut fra deres nivå. Dette står i tråd med Utdanningsdirektoratet, (2021 s.1), som hevder: «Å tilpasse opplæringen betyr å tilrettelegge med varierte vurderingsformer, læringsressurser, læringsarenaer og læringsaktiviteter slik at alle får best mulig utbytte av opplæringen» Alle informantene presiserer viktigheten av variasjon i undervisninga på samme måte som blir framhevet i kunnskapsløftet.

Ledelsen ved skolene til informantene har også en betydelig påvirkningskraft i forhold til lærernes arbeid med tilpasset opplæring for elever med atferdsvansker. Her roser informantene ledelsen med å være støttende via kontinuerlig utviklingsarbeid som omhandler dette, samt regelmessige diskusjoner rundt temaet blir vektlagt.

4.3.3 Alle trenger mestring, en god klasseleder skal ha evnen til å motivere

For at elever med atferdsvansker skal bli motiverte for læring, er det viktig at de opplever mestring løpet av skolehverdagen, dette er utsagn fra alle informantene. Mestring oppstår ved blant annet å skape engasjement. Dette samsvarer med Stensmo & Harder (2009) sin teori som mener engasjement er en av fire faktorer for å skape suksess som klasseleder. Informant 1 forsøker å lage et undervisningsopplegg som han vet treffer elevene. Han mener en personlig twist i opplegget kan være med på å pensle de inn på noe de interesserer seg for, som ofte fører til mestring og motivasjon. På lik linje med informant 1, presiserer informant 2 at variasjon er med på å fremme motivasjon for læring: «Mestring handler om å tilpasse undervisninga med variasjon av oppgaver» (Lærer2). Å Sitte og skrive en hel dag har han erfart funker dårlig for mestring og motivasjon. Han hevder at god klasseledelse er en sammensetning av tilpasset opplæring, gode relasjoner, men også stille krav til elevene. Hvis disse faktorene er implementert hos læreren, vil det være med på å skape arbeidslyst og økt læring til hver enkelt elev, også de som har utfordringer rundt atferden. Informant 3 uttaler seg på samme måte som informant 1 og 2 om at variasjon i undervisninga har stor betydning for elever med atferdsvansker.

Informant 1 mener at man kommer langt med glimt i øyet. Elever med atferdsvansker har i mange tilfeller et ekstra behov for en lærer som kan være humoristisk. Humor kan ha innvirkning på læring og motivasjon da det legger en god atmosfære i rommet, hevder han. Alle informantene hevder at et godt samhold i klassen er med på å styrke motivasjon for den enkelte elev. Dette samsvarer med Ogden (2012) som har god relasjon i klassen som en av ti retningslinjer for god klasseledelse. Informantene er innom anerkjennelse og ros som midler som kan brukes for å fremme motivasjon og mestring, og de kan her finne støtte hos Ogden (2015) som fremhever viktigheten av dette for blant annet uselvstendige elever. Informant 1 presiserer her at det er viktig at anerkjennelsen og rosen er troverdig og ikke overdreven. Det kan være mot sin hensikt. Hvis eleven får unormalt mye ros for små ting som er en selvfølge for de andre, kan det tyde på at denne eleven er totalt evneveik og at læreren blir overrasket over at han eller hun kan prestere noe som er en selvfølge for de andre.

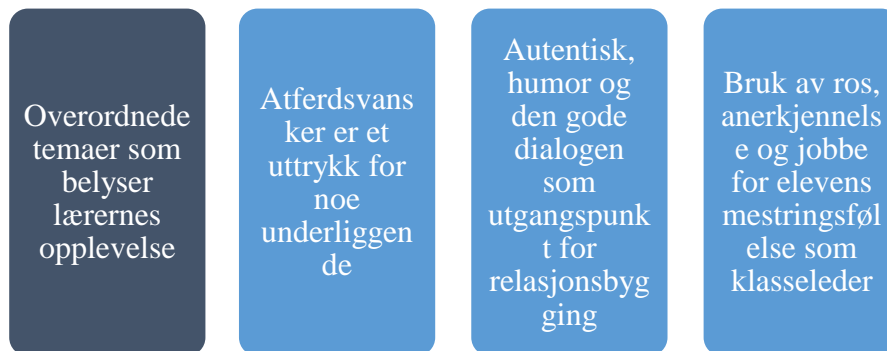
4.3.4 Oppsummering

Alle informantene trekker fram omsorg, tydelighet, forutsigbarhet og autoritativ som viktige egenskaper til en klasseleder. De kommer også inn på at en god klasseleder jobber for et godt læringsmiljø i klasserommet. Elever med atferdsvansker trenger en klasseleder som er tydelig,

stiller krav og har gode regler og rutiner, uttaler samtlige informanter. De har en felles forståelse av at tilpasset opplæring kommer også under begrepet *god klasseledelse*. Tilpasset opplæring for elever med atferdsvansker sikrer informantene med at de tilpasser oppgaver slik at eleven befinner seg i ei flytsone. Det må ikke være for vanskelig og ikke for lett. I tillegg er variasjon av undervisningsopplegget en viktig brikke. Mestring og motivasjon mener alle informantene er viktig for å skape et godt læringsgrunnlag. Dette jobbes daglig med i form av tilbakemeldinger, gode regler og rutiner, glimt i øyet og jobbe for et godt samhold i klassen.

5 Atferdsvansker, relasjon og klasseledelse, en drøfting av funn og teori

Jeg vil i denne delen svare på min problemstilling *Hvordan opplever lærere at de kan ivareta elever med atferdsvansker gjennom relasjonsbygging og klasseledelse* ved å drøfte mine funn i lys av teori og tidligere forskning. For å få en helhetlig struktur på drøftingsdelen, vil svarene være systematisert ut fra forskningsspørsmålene mine. Temaene blir sammenfattet i figur 4.



Figur 4: Overordnede temaer som belyser lærerens opplevelser

5.1 Atferdsvansker er et uttrykk for noe underliggende

Ut fra mine funn har informantene en nokså lik forståelse og opplevelse av hva atferdsvansker er. Som nevnt i teoridelen sier Ogden (2015) at det ikke er en akseptert skillelinje eller definisjon mellom normal atferd og avvikende atferd. Det vil derfor være ulike definisjoner på hva atferdsvansker er. Det blir ikke lagt skjul på av informantene at deres tålmodighet og toleranse kan være påvirkende i forhold til hva som blir sett på som atferdsvansker. Resultatet viser lærernes bevissthet og refleksjoner rundt sin egen rolle som lærer i samspillet med elevene. Damsgaard, (2010) skriver at det er lett å tenke at årsaken er tilknyttet personen som utagerer, at det er noe i personen som er årsaken til atferden. Hvis søkelyset flyttes bort fra faktorer ved eleven, og heller ser på noe ved læreren eller situasjonen der atferden provoseres fram som årsaken til problemet. En profesjonsutøver som en lærer, skal unngå å vise irritasjon og frustrasjon i oppgitte situasjoner. Lærerens holdninger til elevene er derfor avgjørende i hva man legger i begrepet atferdsvansker.

Samtlige informanter kommer inn på at atferdsvansker er en strategi eleven velger seg, og er egentlig et uttrykk for noe annet. Som Aasen et al.,(2002) skriver, kan atferdsvansker være et uttrykk for en sinnsstemning hvor ubehagelige opplevelser og erfaringer kommer fram i

hukommelsen. Informantene etterspør også større kompetanse rundt temaet atferdsvansker blant voksne som jobber i skolen for å forstå hva som ligger bak atferden og hvordan den voksne skal ivareta og håndtere denne type utfordringer. Dette kan ses i sammenheng med Olsen & Traavik (2010) som mener det ofte er en sammenheng med at læreren har lite kunnskaper rundt elevens virkelighetsoppfatning, og på bakgrunn av det misoppfatter elevens atferd. I følge Pianta et al., (2002) er det viktig at den voksne møter sine elever med å vise sensitivitet. Det vil si at læreren må tolke elevens atferd og signaler ut fra elevens ståsted, å ha en forståelse for at det kan være andre årsaker bak elevens handling enn slik læreren oppfatter det. I mine funn kommer det frem at lærerne har en klar forståelse av at det er underliggende faktorene, det som blir viktig er at læreren tar ansvar for å ivareta elever med atferdsvansker slik Elvén, (2017) hevder. Videre i prosessen med ivaretagelse av elever må læreren tilegne seg kompetanse, spesifikt på tiltak.

Det forekommer videre fram i resultatene at læreren opplever kontekstuelle faktorer som hjemmet som en risikofaktor for at elever kan utvikle atferdsvansker, dette kan ses i sammenheng med det *kontekstuelle perspektivet*. Forskning viser at hjemmet skal være en arena for trygghet, stabilitet og omsorg (Ogden, 2015). Resultatene trekker frem omsorgssvikt og dårlig oppdragelse som påvirkende faktorer til elevens atferd. Dette står i tråd med studier som er forsket på i forhold til atferdsvansker og risikofaktorer, der risikofaktor som familiære forhold kan være en av årsakene til at enkeltindividet utvikler atferdsvansker (Nordahl et al., 2005). Når et barn er utsatt for forstyrrelser eller ubalanse i systemet vil det ha stor sjanse for å utvikle atferdsvansker (Bø, 2018). Dette er systemer som henger i hop med familieforhold, venner, skolemiljøet og fritid. Videre viser mine funn at skolemiljøet kan være en risikofaktor for å utvikle atferdsvansker. Dette samsvarer med Ogden, (2015) som skriver at det ikke bare er individuelle og familiære risikofaktorer, men skolen kan ha en betydning i utviklingen av atferdsvansker. Det betyr at læreren bør være oppmerksom på elevens hjemmeforhold og skolemiljø rundt eleven som et underliggende uttrykk for atferdsvansker.

5.2 Autentisk, humor og den gode dialog som utgangspunkt i relasjonsbygging

I følge skoleforsker Pianta (1999) er relasjon mellom eleven og læreren en nødvendig ressurs for utviklingen til eleven. Dette er en målsetting som mine informanter jobber aktivt mot for å oppnå en god relasjon med sine elever. Det har stor betydning for å skape trivsel på skolen,

men også for at elevene skal bli motiverte for læringen. Respekt, tillit og empati er et grunnleggende fundament for å jobbe og ivareta elever med atferdsvansker. Den innsatsen de voksne legger ned for å utvikle en god relasjon til eleven er avgjørende for hvordan relasjonen skal være (Webster-Stratton, 2018). Resultatene viser at kontinuerlig jobb med elevene gjennom å være forståelsesfull, lyttende, vise omsorg og evnen til å ta de på alvor er med på å bygge opp den gode relasjonen til elever med atferdsvansker. De vil gjennom et slikt fokus opparbeide seg en sterkt og nær relasjon. Dette støttes av Drugli (2012) sin teori, som skriver at gode relasjoner og jevnlig interaksjon har stor betydning for elevene, hvor de er avhengig av å kjenne på at læreren møter alle sine elever med respekt og har en oppriktig interessert for dem. For elevene som har en utsatt posisjon i klasserommet i form av for eksempel atferdsvansker, er det ekstra viktig at læreren har et stort fokus på disse elevene hvor relasjonen jobbes aktivt med, da i mange tilfeller det er vanskelig for eleven selv å bidra til den gode relasjonen. Resultatene viser videre at relasjonen mellom lærer og elev har ikke bare betydning for eleven, men i tillegg for læreren. Dette samsvarer med Nordahl (2000) som mener en god relasjon mellom eleven og læreren er en indikator på for at læreren lykkes i sitt arbeid. Jeg tolker dette slik at lærere er også mennesker og trenger mestringsfølelse, og da å lykkes med god relasjon til utfordrende elever vil berike lærerens arbeid og gi motivasjon til å gjøre en god jobb.

Samtlige informanter trekker fram verdien av smil, blick og kroppsspråk som betydelige faktorer for relasjonen. Utsagnene kan relateres til Lassen & Breilid (2010) og Olsen (2016), hvor kroppsspråk, øyekontakt og andre nonverbale kommunikasjonsverktøy blir vektlagt. De hevder at tilliten og relasjonen til elevene vil forsterkes ved å ha fokus på nonverbal kommunikasjon. Dette kan også ses i sammenheng med Ogden (2012) som relaterer til undersøkelser der lærere som henvender seg direkte til elever gjennom øyekontakt eller håndhilser før timen starter, hadde stor betydning for elever med atferdsvansker da konsentrasjon ble bedre og utagerende atferd ved å forstyrre ble mindre i starten av timen. Kroppsspråket kan være avslørende hvis en prøver å være noe annet, det legges derfor vekt på å være så ekte som mulig i relasjoner med elevene. Dette kan relateres til Aasen et al.,(2014) som påpeker at lærerens væremåte overfor sine elever er sentralt for relasjonen. Jeg mener derfor at som lærer må man være ekte i møte med sine elever. Det vil være et sentralt utgangspunkt for en god relasjon. Elevene vil merke hvis en prøver å være noe annet enn den

man er. Betydningen av nonverbale situasjoner mellom lærer og elever med atferdsvansker er også sentralt i arbeidet med å skape gode relasjoner.

I følge Hattie (2009) er dialogen og tillit relasjonspedagogikkens kjernepunkt. Dialogen og tett oppfølging er viktige tiltak for elever med atferdsvansker. En god dialog gjennom kontinuerlige samtaler blir vektlagt av samtlige informanter. Helle (2005) poengterer også betydningen av den gode dialogen gjennom elevsamtaler, og mener at for å vurdere det sosiale miljøet er de gode samtalene med elevene et viktig redskap. I gjennom samtaler med elevene vil læreren vise både omsorg og interesse for hvert enkelt individ. Dette er med på å skape et godt grunnlag for videre arbeid med elevene. I følge Spurkeland (2011) blir det presisert at elevsamtalen bør ha en kontinuitet for å oppnå ønsket effekt. Det vil si at samtalene med elevene bør være regelmessig, og oftere enn bare en gang i semesteret. Jeg vil trekke fram den uformelle praten hvor man eksempelvis pendler seg inn på elevenes interesse eller livssituasjon. Det er lærerens jobb å vise interesse på en menneskelig måte. Relasjonskompetansen er å vise forståelse gjennom interesse og samhandling til et annet menneske (Røkenes & Hanssen, 2012). Jeg tolker interessen som Røkenes & Hanssen uttaler seg om som samhandling med elev på deres ståsted. Det vil si å fokusere på de uformelle samtalene som kan være nøkkelen til den gode relasjonen. Informantene benytter seg av friminuttene eller gåturer til å snakke om andre ting som ikke er fagrelatert. Skrøvset et al. (2017) og Helle (2005) belyser også viktigheten av å vise interesse for elevene. Gjennom å se hvert enkelt individ og gi eleven sin fulle oppmerksomhet vil styrke relasjonene til elevene. Videre hevder Skrøvset et al. (2017) at en elev som ikke blir verdsatt av læreren, vil også ha problemer med å verdsette seg selv. Det er tydelig at interesse og anerkjennelse er to viktige begrep som blir koblet til relasjonskompetansen, og det blir vektlagt både av teoretiskere, forskere og informantene i beskrivelsen av lærer-elev relasjonen.

Resultatet fra denne studien indikerer også at positiv respons er en faktor for å skape en god relasjon og for å ivareta elever med atferdsvansker. Dette står i tråd med Good & Brophy, (2003) sin teori hvor han skriver at for barn og unge er det avgjørende å kjenne på mestringsfølelse og en opplevelse av og lykkes. Gjennom gode tilbakemeldinger i form av positiv respons og oppmuntringer fra læreren, vil eleven oppnå mestringsfølelse, og videre vil den prososiale atferden til eleven bli stimulert. Likevel er det viktig at den positive responsen

ikke blir overdrevet da eleven kan få en opplevelse av manglende evner. Ved å aktivt gi elevene med atferdsvansker ros, vil det formidle en tro på at elevene kan prestere. Den positive responsen trenger ikke være relatert til skolefaglige prestasjoner, men kan også være en observasjon læreren har gjort seg i form av god oppførsel eller en god gjerning. Dette står i tråd med Spurkeland (2011) som mener at samtalen med eleven skal ha som utgangspunkt å bygge på de positive tilbakemeldingene da det vil ha en positiv effekt på eleven. Videre skriver Spurkeland (2011) at en alltid skal være i en prosess gjennom å bygge videre på de positive grunnlagene som virker. Ut fra mine funn, oppfatter jeg at lærerne er opptatt av et positivt elevsyn hvor de jobber for å trekke fram det positive framfor det negative, samt er bevisste på tilbakemeldingene som blir gitt til elevene. Dette belyser også Overland (2007) viktigheten av, hvor han skriver at gjennom å fokusere på elevens styrke, vil læreren være med på å styrke elevens selvbilde.

I mine resultater kommer det fram at humor er et aktivt virkemiddel som blir benyttet i jobben med relasjonen til elevene. Også i analysen til Buseth (2016) kommer det fram at humor er et virkemiddel for å få elevene til å åpne seg mer opp i klasserommet, og tørre å være mer aktiv i undervisningen og læringssituasjonen. I tillegg er det et bevis på gjensidig relasjon mellom lærer og eleven. I likhet med Buseth (2016), hevder Spurkeland (2011) at humor kan være en faktor for å etablere og vedlikeholde relasjonen til elevene. Buseth (2016) poengterer at humoren må bli brukt i riktig forstand og at den er kontekstbetinget. Videre viser analysen at varm humor kan sammenlignes som et stillas der relasjonen bygges opp mellom eleven og læreren. Drugli (2012) synliggjør også bruken av humor som et verktøy for relasjonen. Hun skriver at elever har en tendens til å være lettlivet og le mye, og dette bør læreren bruke til sin fordel i kontakten med sine elever. Jeg tolker at humor er et verktøy som blir brukt for å skape en god og avslappet atmosfære for elevene, som igjen er med på å åpne opp kommunikasjonen og styrke relasjonen. Humor kan i denne sammenhengen være et hjelpemiddel for å oppnå en god relasjon og ivareta elever med atferdsvansker.

I forskningsprosjektet «Oppvekstnettverk», (Ogden, 1995), kom det fram at det var en klar sammenheng mellom atferdsvansker og den sosiale kompetansen til eleven. Elevene som skåret lavt på de sosiale ferdighetene, skåret høyt på atferdsvansker. Resultatene i min

forskning viser at forholdet elever med atferdsvansker har til sine medelever står høyt oppe i verdihierarkiet. Derfor mener jeg at elevene jobber kontinuerlig med det sosiale spillet og er hele tiden på jakt etter å være sosial attraktiv. På grunn av at den sosiale attraktiviteten har en såpass høy verdi, kan opplevelsen av å stå utenfor eller ikke ha venner være en konsekvens eller en forklaring på atferdsvansker. Det fremkommer også at elever med atferdsvansker kan velge å spille ut en påtatt rolle for å vinne status i klasserommet, eller at det ligger en slags forventning fra medelevene at en eleven skal opptre utagerende. Funnene i undersøkelsen viser at betydningen av en god relasjon til sine medelever er vel så viktig som relasjonen til læreren. Nordahl et al., (2005) hevder at gode kartleggingsrutiner kan være tiltak for å jobbe med barn sine sosiale relasjoner, noe som jeg og informantene mener er viktige tiltaksrutiner.

Resultatene synliggjør videre verdien av et godt skole-hjem samarbeid, og betydningen dette har for etableringen av en god relasjon til elevene. I Webster-Stratton (2018) sin teori, legger han fram at det er viktig å bygge opp en plusskonto til foreldrene. I tilbakemeldingen er det stort fokus på å trekke fram noe positivt før en eventuelt konstruktiv tilbakemelding blir gitt. Det blir viktig å være bevisste på foreldrenes innstilling til lærerne og skolen, dette vil ha en smittende påvirkning på elevene, og vil automatisk også påvirke relasjonen mellom lærer og eleven. Informantenes utsagn i forhold til verdien av et godt skole-hjem samarbeid samsvarer med Webster-Stratton (2018), som videre skriver at et godt foreldresamarbeid kan være påvirkende i forhold til læringsmiljøet og lærerens relasjon til eleven. Dette står i tråd til Helle (2011) som skriver at forekomsten av en positiv holdning av foreldre og foresatte til skolen, vil være med på å forsterke relasjonen til eleven og læreren, og i tillegg styrke utviklingsprosessen for læring til eleven. Nordahl (2015) belyser godt dokumentert forskning på sammenhengen mellom læringsutbytte til eleven og skole-hjem samarbeid. Mine funn kan trekke paralleller til Nordahl (2015) som videre skriver at foreldre og lærere som samarbeider vil oppnå en større suksess i jobben med oppdragelse både på skolen og hjemme. Regler og rutiner som er nok så lik hjemme og på skolen vil ha en trygghetsverdi for eleven, og det vil være mer forutsigbart for elever med atferdsvansker å forholde seg til det som oppfattes mest mulig likt. Lærerens bevissthet rundt jobben for å etablere et godt samarbeid blir viktig for å opparbeide den gode relasjonen til sine elever.

5.3 Bruk av ros, anerkjennelse og jobbe for elevens mestringsfølelse som klasseleder

Det framkommer i resultatene at lærerne opplever at god klasseledelse handler om å være en tydelig leder som bidrar til et godt læringsmiljø både på det faglige plan, men også sosialt. Dette står i tråd med Postholm et al., (2012) som hevder at god klasseledelse er læringsfremmende sosialt og faglig. Videre sier resultatene at en god klasseleder må ha fokus på gode rutiner og tydelige regler for elevene, og det blir presisert at elever med atferdsvansker trenger disse trygge rammene spesielt. Postholm et al., (2012) presiserer at gjennom en strukturert hverdag der regler og rutiner er implementert i klasserommet, vil gi gode forutsetninger for en vellykket arbeidsdag både for elevene og læreren. For å oppnå et felles mål der hele skolen følger de samme reglene og rutinene, bør skoleorganisasjonen inkluderes slik at regelverket blir mest mulig likt.

En autoritativ lærer er en lærer som opptrer klar og tydelig, og er i stand til å håndheve reglene på en kontrollert måte som elevene aksepterer (Roland et al., 2016). Resultatene viser at en autorativ lederstil blir vektlagt, hvor relasjonsbygging og grensesetting er godt integrert i jobben som klasseleder. Dette er to begreper informantene hevder også har stor betydning i forhold til elever med atferdsvansker. Denne tilnærmingen støttes av Hattie (2009) sine studier hvor det kommer fram at elevene verdsetter kontakt og interaksjon mellom eleven og læreren, men samtidig skal læreren stille krav til elevene sine. En slik lærerstilen skårer høyt oppe på varme og kontroll (Roland et al., 2016).

Tilpasset opplæring er en metode alle informantene opplever har stor betydning i arbeidet med elever med atferdsvansker. Resultatene viser at alle tre forstår begrepet nokså likt og samsvarer med opplæringsloven §1-3 hvor det står at tilpasset opplæring omhandler å tilpasse undervisninga til hver enkelt elevs evne og forutsetninger (Opplæringslova, 1998). I følge Overland (2007) må læreren ha kompetanse på hvordan tilpasset opplæring praktiseres slik at eleven får en faglig utvikling. Læreren fokus må derfor være å jobbe for at oppgavene blir justert etter behovet enkeltindividet har, slik det kommer fram i resultatene fra denne studien. Den tilpasset undervisninga blir ikke lagt inn i årsplanen av noen av informantene, men gjennom god planlegging sikrer de at elever med atferdsvansker får tilrettelagt undervisning hver dag. Spurkeland (2011) skriver at elever som ikke får tilpasset undervisningen ut fra deres behov vil oppleve en dalende motivasjon i timene på grunn av lav mestringsfølelse.

Dette kan videre provosere fram konsentrasjonsvansker og utfordringer rundt sin egen atferd. I følge Skogen (2008) er det tre forutsetninger for at undervisninga er tilpasset. For å videreutvikle kunnskapen hevder han at læreren må ha kunnskap om hvilket nivå eleven ligger på. Han legger videre vekt på læringspotensialet til eleven som handler om hvilke forventninger læreren har til eleven, og hva eleven er i stand til å mestre. Den siste forutsetningen handler om den hårfine balansen der læreren må jobbe for at eleven befinner seg i ei flytsone slik at undervisninga ikke blir for enkel, men heller ikke for vanskelig. Slik jeg tolker mine svar i intervjuene, kommer det fram at lærerne jobber for å gi elevene passe med utfordringer slik at det hverken oppleves som skremmende eller umotiverende. De jobber for at elevene skal kjenne på mestringsfølelse, og utfordrer de innen rekkevidde ut fra deres forutsetninger og ferdigheter. Resultatene viser at lærerne er bevisste rundt variasjon i undervisninga. Variasjonen av undervisninga kan for eksempel være prosjektarbeid, temaarbeid eller stasjonsarbeid med nivåbaserte oppgaver. Slik jeg forstår det, er læreren opptatt av å skape engasjement hos elevene slik at de holder fokuset på det faglige. De jobber for å balansere vanskelighetsgraden slik at elevene befinner seg i det som Skogen (2008) definerer som flytsonen. Dette er med på å ivareta elevene med atferdsvansker for å forebygge utagerende atferd og forstyrrelser i klasserommet. Jeg tolker derfor at kan det være avgjørende for elevens utvikling at det blir gjort tiltak i form av tilrettelagt undervisning for at elevene skal oppleve både utvikling og mestring.

Resultatene trekker også fram proaktive strategier som mestring, anerkjennelse og ros for å bli motiverte for læring, og at det krever engasjement fra læreren sin side. Dette støttes av Stensmo & Harder (2009) som i sin teori har engasjement som en viktig faktor for god klasseledelse. Å skape motivasjon gjennom variert undervisning, kommer fram i resultatene er et godt tiltak for mestringsfølelsen. I forhold til Ogden (2012) sin teori, er pedagogisk ros og anerkjennelse ett av ti punkter for god klasseledelse. Utsagnene til informantene kan også ses i sammenheng med Overland (2007) som hevder at ved å anerkjenne hver enkel elev, vil påvirke lærerens lederskap i positiv retning. Anerkjennelsen fra lærerne skal ikke bare være relatert til skolefaglige prestasjonen, men også vise interesse for hva elevene gjør utenfor skolen. Lederposisjonen kan være utfordrende å opprettholde hvis læreren utelukker en god relasjon eller en engasjert holdning til sine elever. Dette samsvarer med Ogden (2012) sin teori, som belyser anerkjennelsen og interessen læreren viser ovenfor sine elever er noe

elevene verdsetter høyt. Slik jeg ser det er lærerne opptatt av den enkelte elev og anerkjenne dem, ikke bare for skolearbeidet, men viser også interesse for hvordan de har det utenfor skolen. Uten en god relasjon og en anerkjennende holdning til elevene, vil en ledelsesposisjon være vanskelig å opprettholde og etablere. Som jeg har nevnt tidligere, og som Spurkeland & Lysebo (2016) også mener, er lærerens bevissthet rundt eleven gjennom å fange opp de gode øyeblikkene og gi de anerkjennelse, særdeles viktig i jobben med elever med atferdsvansker. Den relasjonelle bevisstheten til læreren ved bruk av ros, anerkjennelse og jobbe for elevens mestringsfølelse er proaktive strategier som er med på å fremme læring og bygge relasjoner.

6 Avslutning

I min masteroppgave ønsket jeg å finne svar på hvordan lærere opplever at de kan ivareta elever med atferdsvansker gjennom relasjonsbygging og klasseledelse. Gjennom mitt arbeid med teori, tidligere forskning og intervjuene med informantene har jeg kommet fram til gode tiltak og eksempler på arbeid opp mot min problemstilling. Avslutningen består av to deler hvor jeg skal ta for meg oppsummering av hovedfunn og konklusjon, og styrker/svakheter ved prosjektet, samt veien videre.

6.1 Oppsummering av hovedfunn og konklusjon

I dette studiet har jeg kommet fram til tre hovedfunn som jeg ønsker å trekke fram. Det første funnet legger vekt på at lærerne har en lik forståelse og opplevelse av hva som definerer atferdsvansker. De har en forståelse for at elever med atferdsvansker ofte uttrykker utagerende atferd fordi det eksisterer underliggende faktorer som er med på å forsterke uønsket atferd. I undersøkelsen kommer det fram at det etterspørres mer kompetanse rundt temaet atferdsvansker for at læreren skal kunne ivareta og håndtere elever med denne type utfordring.

Det andre hovedfunnet er betydningen av relasjonsbyggingen mellom læreren og eleven. Det som viser å ha betydning i jobben med elever med atferdsvansker, er å skape en god dialog, kunne bruke humor, et godt skole-hjem samarbeid og at læreren er autentisk. Spesielt interessant er faktoren hvor lærerens autentiske væremåte vil ha innvirkning på elever med atferdsvansker, og at relasjonen mellom lærer og elever er like viktig for læreren som for eleven.

Det tredje hovedfunnet i dette studiet kommer fram til at en autoritativ klasseledelse har positiv innvirkninger i arbeidet med atferdselever. Det kommer fram at tilpasset opplæring blir hyppig brukt og viser gode resultater for denne elevgruppa. Når man bruker tilpasset opplæring som metode, kan eleven oppleve å være i flytsone, som igjen gir mestringsfølelse. Dette vil gi elevene motivasjon for videre læring og utvikling. Læreren får i tillegg mulighet til å gi ros og annerkjennelse som elever med atferdsvansker har behov for.

Jeg konkluderer med at en autentisk væremåte fra læreren sammen med humor, gode dialoger og et godt skole-hjem samarbeid er proaktive strategier som er svært viktig i relasjonsbygging. En autoritativ klasseledelse som viser varme og kontroll har en positiv effekt i arbeidet med atferdselever. Tilpasset undervisning har vist god innvirkning der eleven befinner seg i ei flytsone. Et av de mest interessante funnene i denne masteroppgaven er lærerens situasjon i samspillet med eleven. Min masteroppgave og tidligere forskning setter ofte elever med atferdsvansker i sentrum. Det er læreren som er den profesjonelle aktøren og er de som har ansvaret for at relasjonen til sine elever er gode. Jeg har funnet ut at lærerens perspektiv er forsømt forskningstema i arbeidet med elever med atferdsvansker. Det kommer fram at læreren som autentisk person og viktigheten for læreren at han eller hun i tillegg har en god relasjon til eleven. Essensen i min masteroppgave er derfor knyttet til samspillet mellom elever med atferdsvansker og lærer, og deres mestringsfølelse i hverdagen. Jeg vil derfor avslutte med sitatet fra starten av min masteroppgave:

«Vi har alle noe til felles! Et grunnleggende behov for å bli sett og oppleve positiv mestring i et mangfoldig miljø».

6.2 Styrker og svakheter med prosjektet, samt veien videre

I forhold til masteroppgavens problemstilling ble det naturlig for meg å velge en kvalitativ tilnærming. Grunnlaget for det er at ved en slik tilnærming får man muligheter til å gå mer i dybden av min forskning. Jeg var også avhengig av å kommunisere med mine informanter for å få et innblikk i hvordan fenomenet ble forstått. Ord ble derfor viktigere enn tall, noe som er en av forskjellene på kvalitativ og kvantitativ tilnærming. Jeg føler det er en styrke i min oppgave at jeg i større grad fikk fanget opp kompleks informasjon og videre hadde muligheten til å nyansere fenomenet, dette mener jeg kan være vanskeligere å fange opp i en kvantitativ tilnærming. En annen styrke med dette prosjektet var at gjennom en kvalitativ tilnærming var fleksibiliteten for meg som forsker større, og det gav meg muligheten til å gjøre endringer på for eksempel det metodiske rammeverket under prosessen. I tillegg gav det meg fleksibilitet i forhold til å ha muligheten til å styre spørsmålene gjennom et semistrukturert intervju. Likevel ønsker jeg å trekke fram noen svakheter med kvalitativ tilnærming. Det er ingen garanti for at kvaliteten på intervjuene som blir utført av forskeren er god. Jeg hadde lite erfaring med å gjennomføre denne form for intervju, og var derfor avhengig av å lese meg opp for å tilegne meg den kunnskapen som var nødvendig å ha før jeg

skulle praktisere intervjuene. Til tross for at jeg fikk en opplevelse av at intervjusituasjonene gikk bra og jeg fikk innhente nyttig informasjon fra mine informanter, kan det selvsagt være en mulighet for at kvaliteten på intervjuene og resultatene hadde blitt annerledes hvis jeg hadde mer erfaring på området. En annen svakhet ved å velge kvalitative studier kan være den subjektive skjønnet til forskeren. Forforståelsen min gjennom den kunnskapen og de erfaringene jeg har opparbeidet meg i mange år som lærer kan ha påvirket tolkningene av innholdet i intervjuene til informantene. Derfor ble datamaterialets analyse en viktig prosess der jeg i drøftingskapitlet får tydelig fram hva som er utsagnet til informantene og hva som er tolket av meg.

Studiet gir ingen rom for generalisering da jeg bare har valgt å ha tre informanter. Hadde jeg valgt en kvantitativ tilnærming med flere informanter hadde grunnlaget vært større for å si noe om hvordan lærere generelt jobber for å ivareta elever med atferdsvansker. Siden målet med min masteroppgave var å gå i dybden på mine informanternes opplevelse og forståelse i forhold til min problemstilling, mener jeg kvalitativ tilnærming ble det mest riktige i dette forskningsprosjektet.

Jeg har i gjennom mitt arbeid med masteroppgaven opplevd en mer forståelse og kunnskap rundt elever med atferdsvansker, og hvordan læreren skal jobbe for å ivareta denne elevgruppa på best mulig måte. Jeg har reflektert i større grad rundt lærerrollen, som omhandler mer enn å lære fra seg uregelrette verb. Læreren er en omsorgsperson der holdninger, væremåten og kompetansen rundt forståelsen av elevens atferd har stor betydning for relasjonen og samspillet mellom læreren og elevene. For videre arbeid kunne jeg tenkt meg til å forske på hvordan påvirkning kosthold, fysisk aktivitet og søvn kan ha på elever med atferdsvansker. I tillegg hadde det vært spennende å belyse dette temaet ut fra elevenes perspektiv, hva legger de i en god klasseleder og en god lærer-elev relasjon.

Litteraturliste

Aasen, A. M., Nordahl, T., Mælan, E. N., Drugli, M. B. & Myhr, L. (2014). *Relasjonsbasert klasseledelse – et komplekst fenomen*. (Oppdragsrapport nr. 13).

<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/relasjonsbasert-klasseledelse-hihm-00000002.pdf>

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

Bachmann, K. E., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Møreforskning.

Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm akademisk.

Braun, V & Clarke V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology* 2006; 3:77-101

Brekke, M. (2006). *Å begripe teksten. Om grep og begrep i tekstanalyse*. Høyskoleforlaget.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal akademisk.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Buseth, H.L. (2016). Humor i samtalen om tallet 18. I T. Moen (Red.), *Positive lærer-elevrelasjoner: En fortelling fra klasserommet* (s. 76-84). Gyldendal akademisk.

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

Campbell, S. B. (2006). *Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues* (2. utg.). The Guilford Press.

Carr, E. G., Taylor, J. C. & Robinson, S. (1991). The effects of severe behavior problems in children on the teaching behavior of adults. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24(3), 523-535. <https://doi.org/10.1901/jaba.1991.24-523>

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forl.

Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode* (2 utg.). Universitetsforlaget.

Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. Gyldendal Akademiske.

Damsgaard, H.L. (2001). Med blick for muligheter. *Observasjon og analyse av problematferd i skolen*. Lillegården kompetansesenter. Statped Skriftserie 1/2001.

Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev, avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Dam AS.

Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn: evidensbasert kunnskap og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.

Durlak, J. A. (1995). *School-based prevention programs for children and adolescents*. Sage Publications.

Elster, J. (1989). *Nuts and bolts for the social sciences*. Cambridge University Press.

Elvén, B. H. (2017). *Atferdsproblemer i skolen* (A. Sjøbu, Overs.). Fagbokforlaget.

Endrerud, T. (2003): *Atferds- eller samspillevansker sett i et økologisk systemperspektiv*. (Høgskolen i Buskerud Rapport nr. 39). <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/141926/3903endrerud.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Gable, R. A., Hester, P. H., Rock, M. L. & Hughes, K. G. (2009). Back to Basics: Rules, Praise, Ignoring, and Reprimands Revisited. *Intervention in School and Clinic*, 44(4), 195-205. doi:10.1177/1053451208328831

Good, T. L. & Brophy, J. E. (2003). *Looking in classrooms*. Allyn & Bacon.

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2 utg.). Fagbokforlaget.

Hattie, J. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Hattie,L.& Goveia I.C. (2013) *Synlig læring*. Cappelen Damm Akademisk.

Helle, L. (2005). *Småskolelæreren*. Universitetsforl.

Helle, L. (2011). *5.-10. trinn: pedagogikk og elevkunnskap*. Universitetsforl.

Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3 utg.). Cappelen Damm akademisk.

Johannesen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2019). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag

Juul, J. & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet: pedagogisk relasjonskompetanse*. Pedagogisk forum.

Klefbeck, J. & Ogden, T. (2003). *Nettverk og økologi: problemløsende arbeid med barn og unge* (2 utg.). Universitetsforl.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

Kvello.Ø. (2010) *Barn i risiko, skadelige omsorgssituasjoner* (7.utg.) Gyldendal Akademisk.

Kvello, Ø. (2012). Transaksjonsmodellen. I Ø. Kvello (Red.), *Oppvekstmiljø og sosialisering* Gyldendal Akademisk.

Lassen, L. M. & Breilid, N. (2010). *Den gode elevsamtalen*. Gyldendal akademisk.

- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality: selected papers*. McGraw-Hill.
- Linder, A. (2019) *Profesjonell relasjonskompetanse. Stjernestunder i det relasjonelle universet*. Pedagogisk Forum
- Marzano, R. J. (2003). *Classroom Management That Works: Research-Based Strategies for Every Teacher*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. K. & Roland, E. (2011). *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Universitetsforl.
- Nordahl, T. (2000), *En skole - to verdener: Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv* (NOVA-Rappot 11:00).
https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2009093000116?page=25
- Nordahl, T. (1997). Rasjonalitetsforklaringer på avvikende handlinger i skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*(3), 150-163.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: en beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. (NOVA Rapport 19/05). https://www.eldhusetfagforum.no/asset/858/1/858_1.pdf
- Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole: hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?* (2 utg.). Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforl.
- Nordahl, T. & Hansen, O. (2012). *Dette vet vi om – å skape gode relasjoner i skolen*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Nordahl, T., Kostøl, A.K. & Mausestaden, S. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer: en kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene*. Høgskolen i Hedmark.

Nordahl, T., Manger, T., Sørli, M.-A. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Fagbokforl.

NSD. (2018). *Hvilke personopplysninger skal du behandle?* <https://meldeskjema.nsd.no/test/>

O'Connor, E. E., Dearing, E. & Collins, B. A. (2011). Teacher-Child Relationship and Behavior Problem Trajectories in Elementary School. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120-162. doi:10.3102/0002831210365008

Ogden, T. (1987). *Atferdspedagogikk i teori og praksis: om arbeid med atferdsproblemer i skolen*. Universitetsforlaget.

Ogden, T. (1995) *Kompetanse i kontekst*. En studie av risiko og kompetanse hos 10 og 13 åringer. Prosjekt Oppvekstnettverk. Rapportserie fra Barnevernets Utviklingscenter, nr. 3.

Ogden, T. (2012). *Klasseledelse: praksis, teori og forskning*. Gyldendal akademisk.

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

Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen: om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge: teori og tiltak*. Fagbokforl.

Olsen, M. H. (2016). *Relasjoner i pedagogikken: i lys av Baumans teorier*. Universitetsforl.

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

Opplæringsloven. (2002). § 9 A-2. *Retten til et trygt og godt skolemiljø*. Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11

Opplæringsloven (2006). §1-3. *Forskrift til opplæringslova*. Lovdata. https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/*#*

Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene: om forebygging og reduksjon av problematferd*. Fagbokforl.

Postholm, M. B. (2011). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2 utg.). Universitetsforlaget.

Postholm, M. B., Midhassel, U. V., & Nordahl, T. (2012). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med klasseledelse på ungdomstrinnet*.
https://www.udir.no/globalassets/filer/klasseledelse/ungdomstrinnet_bakgrunnsdokument_klasseledelse_vedlegg_1.pdf

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.

Pianta, R. C., Stuhlman, M., & Hamre, B. K. (2002). How school can be better: Fostering stronger connections between students and teachers. *New Directions for Youth Development*, 2002(93), 91-107. doi: 10.1002/yd.23320029307

Roland, P., Øverland, K. & Byrkjeland-Sørby, L. J. (2016). Alvorlige atferdsvansker - forskning og tiltak relatert til skolekonteksten. I E. Bru, E. Cosmovici & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 156-171). Universitetsforlaget.

Røkenes, O.H. & Hanssen, P.H. (2012). *Bære eller bryte – kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Fagbokforlaget.

Rønning, W. (2020). *Vitenskapsteori og forskningsmetode – intro*. Innlegg presentert ved Nord Universitet, Bodø

Rørvik, H. (1994). *Læring og utvikling: det pedagogiske oppdraget*. Universitetsforl.

Scheuermann, B. K. & Hall, J. A. (2008). *Positive Behavioral Supports for the Classroom*. NJ: Pearson/Merill Prentice Hall: Upper Saddle River.

Sigsgaard, E. (2003). *Kjeft*. Pedagogisk forum.

Skogen, K. (2008). Innovasjon og kvalitetsutvikling for tilpasset opplæring. I H. Bjørkrud & S. Nilsen (Red.), *Tilpasset opplæring - intensjoner og skoleutvikling*. Gyldendal Akademisk.

Skrtic, T. M. (1991). *Behind special education: a critical analysis of professional culture and school organization*. Love Publishing company.

Skrøvset, S., Mausestaden, S., Slettbakk, Å. & Søbstad, R. (2017). *Lærerens relasjonsarbeid i perspektiver, verktøy og caser*. Cappelen Damm akademisk.

Skårderud, F. & Duesund, L. (2014). Mentalisering og uro. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (03), 152-164.

Sollesnes, T. (2018). *Vellykket arbeid med vanskelig atferd*. Cappelen Damm Akademisk.

Solum, E. (1991). *Normalisering: Grunnlag og mål for omsorg*. Gyldendal akademisk.

Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Spurkeland, J. & Lysebo, M. O. (2016). *Relasjonskompetanse i skolen*. PEDLEX.

Stensmo, C., & Harder, J. (2009). *Lederstil i klasseværelset - innovation og professionalitet*. Dafolo forlag.

St.meld nr 22. (2010-2011). *Motivasjon - Mestring - Muligheter*. (22). Kunnskapsdepartementet.

Stormont, M. A., Smith, S. C. & Lewis, T. J. (2007). Teacher Implementation of Precorrection and Praise Statements in Head Start Classrooms as a Component of a Program-Wide System of Positive Behavior Support. *Journal of Behavioral Education*, 16(3), 280-290. doi:10.1007/s10864-007-9040-3

Sunnevåg, A.-K. & Nordahl, T. (2008). *Kvalifisering og dequalifisering i grunnskolen*. Norsk pedagogisk tidsskrift, (04), 289-301.

Sørli, M.-A. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner: hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"*. (NOVA 12a/9b).

<https://www.nb.no/nbsok/nb/24f258a4bbc3085f8e9ea7466c7b2f76.nbdigital?lang=no#0>

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

Utdanningsdirektoratet (2013). *Relasjoner mellom elever*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Larerelev-relasjonen-og-elevelev-relasjoner/>

Utdanningsdirektoratet (2020). *Klasseledelse*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Tilpasset opplæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

Vygotskij, L. S. & Kozulin, A. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal akademisk.

Webster-Stratton, C. (2018). *Utrolige lærere: hvordan fremme barns sosiale, emosjonelle og faglige ferdigheter i skole og barnehage* (A. Sjøbu, Overs.). Gyldendal.

Woolfolk, A. E., Pettersson, T., Ragnheiður, K. & Nygard, M. (2014). *Pedagogisk psykologi* (Educational psychology). Fagbokforlaget.

Vedlegg 1: Oversikt over tabeller og figurer

Tabell 1: Tre perspektiver på atferdsvansker

Tabell 2: Presentasjon av informantene

Figur 1: Lærerens forståelse av elever med atferdsvansker

Figur 2: Lærenes ivaretagelse av elever med fokus på relasjonen

Figur 3: Lærerens opplevelse av betydningen av klasseledelse

Figur 4: overgripende temaer som belyser lærerens opplevelser

Vedlegg 2: Intervjuguiden

Innledning	
	<ul style="list-style-type: none">• Hvilken utdanning og yrkeserfaring du har?• Hva er bakgrunnen for ditt valg av yrke?• Hvor lenge har du jobbet som lærer?
Forskningsspørsmål 1:	Hvordan forstår og opplever læreren elever med atferdsvansker?
	<ul style="list-style-type: none">• Hva definerer du som atferdsvansker?• Hvilken erfaringer har du med elever med atferdsvansker?• Hvilken type atferd opplever du som utfordrende hos elever?• Hvilken betydning har lærerens toleranse og tålmodighet i forhold til hva som blir oppfattet som negativ atferd?• Hva kan atferdsvansker være et uttrykk for?• Er noen mer utsatt for atferdsvansker enn andre?• Hvilke konsekvenser opplever du at atferdsvansker i klasserommet har for klassen som helhet, og deg som lærer?• Hvilke tiltak har du opplevd som positivt arbeid med elever som viser en utagerende atferd?
Forskerspørsmål 2:	Hvordan opplever læreren at hun/han kan ivareta elever med atferdsvansker med fokus på relasjonen?

	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan opplever du betydningen av relasjonsbygging for å støtte elever med atferdsvansker? • Hvordan jobber du for å skape relasjoner til dine elever? • Hvilken betydning har positiv respons for relasjonen til elever med atferdsvansker? • Hvilken betydning har relasjonene og samspillet til medelever for elever med atferdsvansker • Hvordan opplever du betydning av et godt skole-hjem samarbeid for relasjonen til elever med atferdsvansker?
Forskerspørsmål 3:	Hvordan opplever læreren betydningen av klasseledelse for å støtte elever med atferdsvansker?
	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan vil du beskrive en god klasseleder? • Hva gjør du for å etablere og opprettholde regler, rutiner og strukturer for elever med atferdsvansker? • Hva legger du i ordet tilpasset opplæring? • På hvilken måte opplever du sammenhengen mellom god klasseledelse og tilpasset opplæring? • Hva må du tilpasse for elever med atferdsvansker? • På hvilken måte er begrepet tilpasset opplæring med på å påvirke din planlegging av årsplaner, ukeplaner og mer detaljerte planer for enkelttimer, i forhold til elever med atferdsvansker

	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan påvirker ledelsen ved skolen ditt arbeid med tilpasset opplæring for elever med atferdsvansker? • På hvilken måte opplever du sammenhengen mellom god klasseledelse og elevenes motivasjon for det faglige? • Hva gjør du for at hver enkelt elev skal oppleve mestring/få motivasjon i klasserommet?
Avslutning	<ul style="list-style-type: none"> • Er det noe mer du ønsker å tilføye i dette intervjuet?

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Vi har alle noe til felles! Et grunnleggende behov for å bli sett og oppleve positiv mestring i et mangfoldig miljø»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innsikt i hvordan lærere i grunnskolen jobber for å ivareta elever med atferdsvansker gjennom relasjonsbygging og atferdsvansker. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære for deg.

Formål

Forskningsprosjektet har som formål å belyse hvordan et utvalg av lærere opplever elever med atferdsvansker og hvordan blir de ivaretatt gjennom gode relasjoner og tydelig klasseledelse.

Prosjektets overordnede problemstilling er: *«Hvordan opplever læreren at de kan ivareta elever med atferdsvansker gjennom relasjonsbygging og klasseledelse?»*

Prosjektets forskerspørsmål er:

- Hvordan opplever læreren elever med atferdsvansker?
- Hvordan tilpasser læreren skolehverdagen for elever med atferdsvansker?
- Hvordan opplever læreren betydningen av klasseledelse og relasjonsbygging for å støtte elever med atferdsvansker?

Forskningsprosjektet er en masteroppgave i tilpasset opplæring med fordypning i spesialpedagogikk ved Nord Universitetet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord Universitet er ansvarlig for prosjektet. Veileder for forskningsprosjektet er Christel Sundqvist.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å intervju tre lærere i grunnskolen som har lang erfaring med elever med atferdsvansker. De utvalgte har et godt renommé og minimum 10 års erfaring i forhold til å relasjonsbygging, klasseledelse og håndtering av atferdsproblematikk. De utvalgte skal være/ha vært kontaktlærere for elever på 1.- 7. trinn.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i forskningsprosjektet innebærer å gjennomføre et intervju. Intervjuet vil være forberedt ved hjelp av en intervjuguide. Spørsmålene som stilles omhandler blant annet ivaretagelse av elever med utagerende atferd, relasjoner, klasseledelse og tilpasset opplæring. Det settes av en time til hvert intervju. Dersom du samtykker vil intervjuet registreres ved lydopptak, før det transkriberes. Ditt navn og arbeidssted vil *ikke* registreres ved bruk av lydopptak.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg

behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du som deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Etter intervjuet er gjennomført vil lydopptaket transkriberes. Ditt navn og dine personopplysninger vil anonymiseres. Veileder Christel Sundqvist, Nord Universitet og masterstudent Maiken Torsdatter Aasebøstøl vil ha tilgang til dataene. Datamaterialet vil bli lagret digitalt med passordbeskyttelse. Alt av personopplysninger og lydopptak vil bli slettet ved prosjektslutt, anslått å være 18. mai 2021.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 18. mai, 2021. Etter endt prosjekt vil personopplysninger og opptak av deg slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

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

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

- Studieprogramveileder Wenche Rønning: wenche.ronning@nord.no, veileder Christel Sundqvist: christel.sundqvist@nord.no eller student Maiken Torsdatter Aasebøstøl: maikenaaseboestoel@hotmail.com
- Vårt personvernombud ved Nord Universitet: Toril Irene Kringen.
Kontaktinformasjon: personvernombud@nord.no eller telefon: 740 227 50

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Christel Sundqvist

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Maiken Torsdatter Aasebøstøl

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Master i tilpasset opplæring med fordypning i spesialpedagogikk

Referansenummer

275012

Registrert

20.01.2021 av Maiken Torsdatter Aasebøstøl - maiken.t.aasebostol@student.nord.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Logopedi, spesialpedagogikk, tilpasset opplæring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Christel Sundqvist, christel.sundqvist@nord.no, tlf: +4775517749

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Maiken Aasebøstøl, maikenaaseboestoel@hotmail.com, tlf: 97025412

Prosjektperiode

25.01.2021 - 18.05.2021

Status

18.02.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

18.02.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 18.02.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på “Del prosjekt” i øvre venstre hjørne av meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-imeldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 18.05.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

TAUSHETSPLIKT

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

· lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)