



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Masteroppgave i spesialpedagogikk, Grunnskoleutdanning 1-7	Semester: Vår År: 2023
Forfatter: Mailin Eskeland	
Veileder: Henning Plischewski	
Tittel på masteroppgaven: <i>Hvordan opplever elever som viser alvorlige atferdsvansker relasjoner til lærere?</i> Engelsk tittel: <i>How do students who show serious behavioral difficulties experience relationships with teachers?</i>	
Emneord: Relasjon, atferdsvansker, aggresjon, tilknytning, inkludering, deltakelse, tilpasset opplæring, elevperspektiv, emosjonell støtte, anerkjennelse, mestring, motivasjon og skolen i et systemperspektiv.	Antall ord: 32 102 + antall vedlegg/annet: 4 Stavanger, 02. juni 2023



Universitetet
i Stavanger

Hvordan opplever elever som viser alvorlige atferdsvansker relasjoner til lærere?



Bilde 1: «Vår Lærer» av Lisa Aisato (<https://salg.aisato.no/produkt/digitaltrykk/vaar-laerer>)

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Våren 2023

Mailin Eskeland

Forord

Masteroppgaven min er skrevet som en masteroppgave i spesialpedagogikk, og som en sluttoppgave i grunnskolelærerutdanningen 1-7. Det har vært en lang prosess, og det er godt å endelig være i mål. Helt siden start har jeg vært bestemt på å skrive en master i spesialpedagogikk, og jeg har ønsket å skrive om relasjonens betydning, utfordrende atferd og de elevene som på en eller annen måte faller utenfor. Det er dette jeg brenner for i min profesjon.

Jeg ønsker å rette en stor takk til min faglige veileder, Henning Plischewski for konstruktive og gode tilbakemeldinger, faglige råd og veiledning. Videre vil jeg takke Eldbjørg Døskeland Sokn og Anne Maren Meland for all støtte, gjennomlesninger og oppmuntring, gjennom store deler av studietiden. Jeg hadde ikke klart dette uten dere, og ingen er like faglig engasjert som dere to! Tusen hjertelig takk også til dyktige og grundige Tone Nordhagen, som i en veldig travel tid tok seg tid til å lese korrektur. Takk også til mine medstudenter Helene og Caroline, vi kom i mål til slutt!

Takk til alle gode kollegaer jeg har blitt kjent med opp gjennom årene, for alt dere har delt av deres kunnskaper, og for at dere har støttet og heiet underveis i denne prosessen. Spesielt takk til avdelingsleder Mona, for all støtte og hjelp. Jeg ønsker også å takke min fine familie og mine gode mine gode venner for påfyll, støtte, oppmuntring og tilstedeværelse gjennom hele denne prosessen.

Til slutt vil jeg takke alle de nydelige elevene jeg har møtt på min vei. Takk for alt dere har lært og vist meg, takk for at dere lar meg være med på å forme dere som mennesker og for den tilliten dere gir meg. Takk til dere som valgte å dele noe som er vanskelig å dele. Forhåpentligvis vil det hjelpe andre elever, slik at de får de beste forutsetningene for å lære.

Mailin Eskeland
Stavanger, mai 2023

Sammendrag

Hensikten med denne studien er å se på hvordan elever som viser alvorlige atferdsvansker opplever relasjoner til sine lærere, og hvordan disse igjen påvirker elevenes atferd. Denne studien forsøker å belyse elevenes subjektive opplevelser og refleksjoner, og jeg mener at det er viktig at også deres perspektiv blir belyst. Jeg har også ønsket å sette søkelys på inkludering og deltakelse for disse elevene, samt se på om og eventuelt hvordan de inkluderes i læringsfellesskapet.

Studien har et sosiokulturelt perspektiv da jeg ser på det relasjonelle perspektivet mellom elev og lærer, og samspillet disse aktørene imellom. Säljö (2010) viser til viktigheten omgivelsene spiller for innlæring av både faglige og sosiale ferdigheter, og slik jeg ser det vil relasjonen mellom lærer og elev være en essensiell del av dette. Jeg ser også på skole-hjem samarbeid, samtidig som jeg vektlegger et overordnet systemperspektiv for å belyse hvordan omgivelsene rundt også kan påvirke elever som fremviser atferdsutfordringer sin læring og relasjon med lærere.

Jeg har valgt en kvalitativ metode for denne oppgaven, og baserer meg på en fortolkende fenomenologisk metode (IPA). Valget falt på denne metoden da utvalget mitt er relativt lite, samtidig som jeg ønsker å belyse elevenes egne opplevelser. Intervjuene jeg gjennomførte var åpne og semistrukturerte. Dette valgte jeg fordi jeg ønsket at elevene selv skulle få snakke så fritt som mulig, uten at jeg la noen føringer for hva de skulle si. Jeg hadde en intervjuguide, men dersom elevene ønsket å snakke mer rundt et spørsmål, lot jeg dem lede samtalen.

Studien min viser at elever med atferdsutfordringer, det vil si elever som fremviser aggresjon, autoritetsmotstand, manglende empati eller lignende (Roland, Øverland, Byrkjedal-Sørby, 2016) opplever at de fleste lærerne liker dem, men noen av informantene sier at det også er noen lærere som ikke liker dem. Det samme svarer informantene når jeg spør dem om deres opplevelser knyttet til faglige og sosiale forventninger fra lærere. Noen av elevene opplever seg også urettferdig behandlet, og sier tydelig at det er noen lærere de ikke liker. De lærerne elevene ikke liker, er de samme som de ikke føler seg likt av. Elevene oppgav også at de lettere lar seg korrigere og justere av de lærerne de liker. Dette er også de lærerne de selv opplever at liker dem. Denne gjensidigheten er et viktig punkt i denne studien. En god lærer-elev relasjon er ifølge elevene en relasjon preget av gjensidig respekt, en lærer som er snill, rettferdig, ikke aggressiv

eller fysisk, men som setter grenser. Elevene viser også liten tro på egne evner, og har hatt flere vanskelige opplevelser gjennom skoleløpet, og de fleste liker ikke skolen. Flertallet av informantene viser også til at hjemmet snakker positivt om skolen. De opplever også at skolens ansatte håndterer atferd og konflikter ulikt, og de opplever dette som urettferdig og vanskelig. Dette påvirker også elevenes relasjon til lærerne, ifølge dem selv.

Med denne studien har jeg ønsket å bidra med kunnskap om hvordan elever med atferdsutfordringer selv opplever skolehverdagen og relasjoner med lærerne. Denne oppgaven belyser elevenes opplevelser og deres perspektiv. Det er viktig å møte, se og høre på denne elevgruppen, slik at man kan forstå dem. Gjennom opplevelsen av å bli forstått og anerkjent, (Honneth, 2008) tror jeg at man kan innhente informasjon som man kan bruke til å redusere, forebygge og forhindre forekomsten av alvorlig atferd.

Denne elevgruppen består av elever som lett kan falle utenfor, og som ofte snakkes om i negative ordelag. Jeg er av den grunnleggende oppfatningen av at det ikke finnes vanskelige barn, men barn som har det vanskelig. Jeg ønsker med denne oppgaven å vise til at dersom man klarer å etablere gode relasjoner med elever med atferdsvansker, så kan man hjelpe disse til å snu egen utvikling, samt forbedre det sosiale og faglige læringsmiljøet. Denne oppgaven vil være relevant for alle som jobber med barn og ungdom som fremviser atferdsvansker.

Innholdsfortegnelse

<i>Forord</i>	s. 3
<i>Sammendrag</i>	s. 4
1.0 Innledning.....	s. 10
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	s. 11
1.2 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål.....	s. 13
1.3 Tidligere forskning.....	s. 14
2.0 Teori.....	s. 16
2.1 Alvorlige atferdsvansker.....	s. 16
2.1.1 Kjennetegn og identifisering av alvorlige atferdsvansker.....	s. 17
2.1.2 SIP-modellen.....	s. 19
2.1.3 Konsekvenser av alvorlige atferdsvansker.....	s. 21
2.1.4 Tiltak og håndtering av alvorlige atferdsvansker.....	s. 21
2.1.5 Risikofaktorer.....	s. 22
2.2 Relasjonens betydning.....	s. 23
2.2.1 Relasjonens betydning for faglig og emosjonell støtte.....	s. 23
2.2.2 Anerkjennelse.....	s. 24
2.2.3 Relasjonens viktighet i arbeidet med elever som viser utfordrende atferd.....	s. 24
2.2.4 Relasjonens rolle i skolen/skolens oppdrag.....	s. 26
2.2.5 Baumrinds oppdragerstiler.....	s. 27
2.2.6 Tilknytningsteori.....	s. 29
2.3 Inkludering og tilrettelegging.....	s. 32
2.3.1 Definisjoner, lovverk og offentlige dokumenter.....	s. 32
2.3.2 Mestring og motivasjon.....	s. 33
2.4 Samarbeid mellom skole-hjem og eksterne instanser.....	s. 35
2.4.1 Bronfenbrenners bioøkologiske modell.....	s. 35
2.4.2 Systemperspektivet.....	s. 37
2.4.3 Samarbeid mellom skole og hjem.....	s. 38
2.4.4 Henvisningskompetanse.....	s. 38

2.5 Sosiokulturell læringsteori.....	s. 39
2.6 Sammendrag.....	s. 40
3.0 Metode.....	s. 42
3.1 Kvalitativt forskningsintervju.....	s. 42
3.1.1 Fortolkende fenomenologisk analyse (IPA).....	s. 43
3.1.2 Fenomenologi.....	s. 43
3.1.3 Hermeneutikk	s. 44
3.1.4 Ideografi.....	s. 45
3.2 Forskningsprosessen.....	s. 46
3.2.1 Forforståelse.....	s. 46
3.2.2 Godkjenning av prosjektet.....	s. 47
3.2.3 Deltakere/utvalg og rekruttering.....	s. 47
3.2.4 Planlegging av intervju.....	s. 48
3.2.5 Gjennomføring av intervju.....	s. 49
3.2.6 Transkribering og kategorisering.....	s. 50
3.3 Studiens kvalitet.....	s. 51
3.4 Forskningsetiske vurderinger.....	s. 53
4.0 Resultat.....	s. 55
4.1 Presentasjon av resultater.....	s. 56
Tabell 1: Beskrivelse av kategorier og datainnsamling.....	s. 58
4.2 Emosjonell støtte.....	s. 59
4.2.1 Lærerstiler.....	s. 60
4.2.2 Lærerens reaksjonsmønster.....	s. 62
4.3 Atferdsregulering.....	s. 63
4.3.1 Skolens reglement og brudd på disse reglene.....	s. 63
4.3.2 Elevens opplevelse av skolen.....	s. 65
4.3.3 Regulering.....	s. 66
4.4 Relasjon.....	s. 68
4.4.1 Elever som viser atferdsutfordringer sin forståelse av relasjonsbegrepet.....	s.68
4.4.2 Elevenes opplevelse av lærerrelasjonene.....	s. 69

4.4.3 Atferdsregulering og relasjon.....	s. 70
4.5 Skolen i et systemperspektiv.....	s. 72
4.5.1 Omtale av skolen og lærere, samt av medelever og deres foresatte.....	s. 72
4.5.2 Elevenes opplevelser av skole-hjemsamarbeid.....	s. 73
4.6 Sammendrag.....	s. 74
5.0 Drøfting.....	s. 77
5.1 Elever med atferdsutfordringer sine opplevelser av lærerrelasjoner.....	s. 77
5.1.1 Emosjonell og faglig støtte.....	s. 78
5.1.2 Baumrinds oppdragerstiler.....	s. 80
5.1.3 Relasjonens betydning for å regulere, forebygge og redusere alvorlige atferdsvansker.....	s. 81
5.1.4 Mestring og motivasjon.....	s. 83
5.2 Atferdsregulering.....	s. 85
5.2.1 Atferdsutfordringer.....	s. 85
5.2.2 Håndtering av alvorlige atferdsvansker.....	s. 87
5.3 Tilrettelegging, inkludering og deltakelse.....	s. 88
5.4 Systemperspektivets betydning.....	s. 89
5.4.1 Skole-hjemsamarbeid.....	s. 90
5.4.2 Redusering og forebygging av alvorlige atferdsvansker.....	s. 92
5.5 Studiens begrensninger.....	s. 94
5.6 Forslag til videre forskning.....	s. 95
5.7 Sammendrag.....	s. 95
6.0 Avslutning.....	s. 98
Litteraturliste.....	s. 101

Figur:

Figur 1: *SIP-modellen* (Crick & Dodge, 1994)

Figur 2: *Baumrinds fire oppdragersiler* (1991)

Figur 3: *Toleransevinduet som allment psykologisk fenomen* (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2019, s. 25, inspirert av Field (1981) og Siegel (2012)).

Figur 4. *Bronfenbrenners bioøkologiske modell* (2005). Hentet fra:

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/teoretiske-perspektiver-pa-trivsel/>

Tabell:

Tabell 1: Beskrivelse av kategorier og datainnsamling

Bilder:

Bilde 1: «*Vår Lærer*» Lisa Aisato. Hentet fra <https://salg.aisato.no/produkt/digitaltrykk/vaar-laerer>

Vedlegg:

Vedlegg 1: Samtykkeerklæring

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Meldeskjema til NSD/SIKT

Vedlegg 4: Godkjenning av prosjekt

1.0 Innledning

Skolen står i en unik posisjon, og har et oppdrag når det gjelder å tilby et trygt og godt læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring for alle elever, inkludert elever med alvorlige atferdsvansker (Opplæringsloven, 1998). Skolen skal sette inn og tilby ulike tiltak og støtte for å hjelpe disse elevene til å lykkes og trives i skolehverdagen. En viktig faktor for elevers utvikling og læring er etablering av gode relasjoner mellom lærere og elever (Pianta, 2004). Lærere spiller en viktig rolle i å skape et positivt læringsmiljø og bygge tillit til elevene sine, og dermed jobbe aktivt med formålsparagrafen (Opplæringsloven, 1998). Dette relasjonelle arbeidet kan være spesielt viktig for elever med atferdsvansker som kan ha opplevd utfordringer i sine tidligere skoleerfaringer. Selv om skolens hovedfokus er læring, kan mangelen på emosjonell støtte fra trygge relasjoner til voksne i læringsmiljøet være en utfordring for mange elever (Kennedy & Kennedy, 2004), noe som igjen kan vanskeliggjøre læring.

Hovedtemaet i denne oppgaven er relasjonens viktighet og betydning i en læringsammenheng for elever som fremviser alvorlige atferdsvansker. Jeg ønsker også å se på hvordan elever med alvorlige atferdsvansker skal kunne føle seg inkludert og være en del av et produktivt og trygt læringsmiljø. Gjennom kvalitative intervju av elever som viser alvorlige atferdsvansker ønsker denne oppgaven å bidra til å se på hva som kan forårsake denne atferden, og om relasjonen til de voksne i skolen kan bidra til å redusere denne atferden. Studien tar utgangspunkt i elever på mellomtrinnet.

For elever med alvorlige atferdsvansker må skolen sette inn tiltak og støtte basert på de vanskene den enkelte elev har, i samarbeid med både eleven selv, hjemmet og eventuelle samarbeidsinstanser (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016). Disse tiltakene må sette søkelys på å utvikle blant annet elevens sosiale ferdigheter, forbedre selvreguleringsevnen og gjøre eleven mottakelig for læring. Skolen må også kunne identifisere alvorlige atferdsvansker og vite hvordan disse kan håndteres (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016). Videre er det viktig at skolens ansatte og ledelse innehar god henvisningskompetanse (Raundalen & Schultz, 2007). Det er nødvendig at skolen jobber sammen med hjemmet og eventuelt andre relevante fagpersoner for å utvikle et helhetlig støttetilbud som møter de individuelle behovene til hver enkelt elev. Samtidig må skolen også sørge for at alle tiltak og støtte til elever med atferdsvansker

er inkluderende og ikke stigmatiserende (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016). De eventuelle tiltakene skal også være i tråd med prinsippene Opplæringsloven legger til grunn for å fremme et trygt og godt skolemiljø (Opplæringsloven, 1998).

I Stortingsmelding 6 “*Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*” blir begrepet inkludering tydeliggjort med fokus på at alle elever skal ha mulighet til å delta i et sosialt og faglig fellesskap på en naturlig og likeverdig måte, basert på deres unike behov og egenskaper (Meld. St. 6 (2019–2020), s. 11). Et inkluderende opplæringstilbud skal innbefatte alle elever, og kan oppnås gjennom en kombinasjon av relasjonsbygging, differensiering, deltakelse og sikring av et faglig og sosialt utbytte (Haug, 2014). Som en viktig del av barn og unges utvikling og læring, har skolen et stort ansvar for å legge til rette for en inkluderende opplæring for alle elever (Opplæringsloven, 1998).

I denne studien har jeg valgt et sosiokulturelt perspektiv på læring, altså læring som en samhandling mellom individer og kulturelle aktiviteter eller aspekter (Säljö, 2001). Sosiokulturell læringsteori viser til at menneskers evne til å lære er avhengig av omgivelsene rundt og mulighetene som tilbys av disse. Dersom vi ser dette i en skolekontekst vil vi kunne si at en viktig del av elevenes omgivelser vil være lærere og medelever, og relasjonene disse imellom. I denne studien vil sosiokulturell læringsteori sees i sammenheng med de omgivelsene elever med atferdsutfordringer tilbys, og de relasjonene som er til stede for denne gruppen elever (Säljö, 2001). I min forståelse av den sosiokulturelle læringsteorien vektlegger jeg viktigheten av relasjonsbygging mellom lærer og elev. Denne viktigheten understøttes også av forskningen til Pianta og Stuhlman (2004). Gjennom sin forskning ser de på viktigheten av nettopp relasjoner mellom lærere og elever, og de ser at elever som opplever emosjonell støtte fra trygge relasjoner til voksne i læringsmiljøet, gjør det bedre på skolen enn de som har negative lærer-elevrelasjoner.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Da jeg skulle skrive masteroppgave visste jeg at jeg ville skrive om de elevene som ofte utfordrer oss, og som lett kan falle utenfor. Jeg brenner veldig for de elevene som kan utfordre oss som voksne på flere plan, og som det ofte kan snakkes negativt om. Utagerende atferd, vold og trusler

i skolen er også et økende problem og kan sees på som en samfunnsutfordring (Utdanningsnytt, 2023). Det har vært flere overskrifter i media om den stadige økningen av vold og trusler, og fokus på hvorfor denne type atferd oppstår og hva vi som samfunn og skole kan gjøre for å forebygge og forhindre denne typen hendelser. En måte å jobbe preventivt og forebyggende på kan være ved å øke forståelsen for disse elevene, og at skolene jobber systematisk i dette arbeidet (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016). Hensikten med denne studien er nettopp å i større grad sette søkelyset på hvordan elever med alvorlige atferdsvansker opplever egen skolehverdag og derunder relasjoner med egne lærere. Ved å se på atferdsutfordringene fra elevenes perspektiv mener jeg vi vil kunne øke forståelsen for hvorfor dette skjer, og dermed også kunne jobbe forebyggende både på individ- og systemnivå. Dette mener jeg understøtter studiens relevans og viktighet, da den bygger opp under forståelsen av et dagsaktuelt og viktig tema.

Som ansatt i skolen over flere år har jeg erfart at elever med ulike vansker, derunder atferdsvansker, ofte faller utenfor læringsfellesskapet. Vanskene deres blir sett på som et problem, og slik jeg har opplevd det, så legges mye av ansvaret på barnet selv. Eleven må ta seg sammen, og det snakkes om eleven i et negativt ordelag. I stedet for å hjelpe eleven til å se seg selv og gi han eller henne redskaper for å bedre egen situasjon, møtes disse av og til med motstand og avstand. Gjennom denne studien ønsker jeg å belyse hvordan disse elevene selv faktisk opplever sin situasjon, og hvordan de selv tenker rundt de valgene de tar i løpet av en skolehverdag. Jeg ønsker å se på om de er bevisste egen atferd, og om de klarer å se og forstå hvorfor de sier og gjør som de gjør. Jeg vil også se på relasjonens betydning, og hvordan disse elevene opplever å bli møtt. Selv har jeg erfart at elever som opplever seg sett og likt av lærere oftere lar seg korrigere av disse lærerne, enn av de som møter disse med manglende forståelse og motstand.

Det har også skjedd opptil flere ganger at jeg har erfart at noen lærere også kan komme med utsagn som tilsier at de mener at det de skal gjøre i jobben sin er kun å undervise i fag. Mange har forventninger til elevene som tilsier at de er umulige å oppnå. Lærere skal slik jeg ser det også møte hele mennesket, og jobbe med alle delene av læreplanen. Vi kan ikke forvente at elevene skal sitte stille, få til alt, både faglig og sosialt, og belage seg på at det aldri vil oppstå problemer.

Dette er også en del av begrunnelsen min for å skrive denne oppgaven, jeg ønsker en skole og et samfunn som rommer alle, og som lærere kan vi ikke forvente at alle skal passe inn i en mal.

Noen av mine antakelser i forkant av denne studien er at elever som fremviser utfordrende atferd og som har alvorlige atferdsvansker, er avhengig av gode relasjoner til lærerne sine for å snu denne atferden. Jeg er også av den oppfatning at det er læreren som har ansvar for denne relasjonen, og at vi må lete etter det positive i hver eneste elev. Vi må tilrettelegge for mestring ut ifra hver enkelt elevs forutsetning, og vi må tro på at det ikke finnes vanskelige barn, men at det alltid er en grunn til at de gjør og sier det de gjør.

1.2 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen jeg ønsker å finne svar på gjennom denne oppgaven er «*Hvordan opplever elever som viser alvorlige atferdsvansker relasjoner til lærere?*» Jeg ønsker å bruke elevenes perspektiv som utgangspunkt for denne besvarelsen, da jeg tenker at deres opplevelser vil kunne bidra med relevant informasjon knyttet opp til hvordan vi møter dem. Hensikten med denne studien er å fremme elevens perspektiv, samt å innhente kunnskap om hvordan vi kan jobbe relasjonelt med elever med alvorlige atferdsvansker.

For å finne svar på min problemstilling, har jeg også fattet noen forskningsspørsmål.

- *Hva er en god og støttende relasjon for elever som viser alvorlige atferdsvansker?*
- *Hvordan ønsker elever som fremviser alvorlige atferdsvansker å bli møtt av lærere?*
- *Opplever elever som viser alvorlige atferdsvansker emosjonell støtte fra lærere?*
- *Kan en god lærer-elevrelasjon bidra til mindre atferdsvansker?*
- *Hvilken betydning har tilrettelegging, inkludering og deltakelse for å forebygge alvorlige atferdsvansker?*
- *Hvordan kan skolen som system jobbe for å redusere forekomsten av alvorlige atferdsvansker?*

Ved å undersøke hvordan elevene selv ser på skolen og de utfordringene de har, samt hva de legger i de ulike begrepene de bruker, ønsker jeg å finne svar på disse forskningsspørsmålene ut

ifra et elevperspektiv. Jeg ønsker også å se på atferdsutfordringer fra et systemperspektiv. Derunder skole-hjemsamarbeid, skolens rutiner, samt hvilken kompetanse og ferdigheter de enkelte lærerne må ha for å kunne etablere gode relasjoner til denne elevgruppen.

1.3 Tidligere forskning

Da jeg startet arbeidet med denne masteroppgaven leste jeg meg opp på emnene atferdsvansker og relasjon, samt hvordan skolen som system jobber med dette. Jeg har også lest en del nyhetsartikler som understøtter at vold og trusler i skolen er et stadig økende problem (Utdanningsnytt, 2021). Gjennom mine undersøkelser ser jeg at det foreligger mye teori knyttet opp til disse emnene, men det meste handler om hvordan lærerne og skolen opplever denne problematikken. Jeg tenker derfor at det er ekstra viktig å belyse problematikken fra elevenes ståsted, slik at vi kan bruke den informasjonen for å forstå og dermed også forebygge denne type problematikk. Mye av den informasjonen som kommer frem i media er basert på hva lærerne må stå i av vold og trusler, og selvsagt er dette viktig å belyse. Jeg tror likevel at det er viktig å prøve å forstå hva som ligger bak denne typen problematikk, og hvorfor det utøves mer vold og trusler mot lærere i dag enn tidligere. En av nøklene til å forstå denne problematikken slik jeg ser det, er elevperspektivet. Ved å prøve å finne ut hvorfor elevene utøver vold, aggresjon og motstand i større grad nå enn tidligere, kan skolene tilegne seg relevant og nyttig/viktig kunnskap. Innhenting av denne kunnskapen vil kunne bidra til å snu en negativ trend, og bidra til både et bedre læringsmiljø for elevene, og et bedre arbeidsmiljø for lærerne.

Forskning viser at relasjonen mellom lærer og elev er en viktig faktor for å håndtere og forebygge alvorlige atferdsproblemer, og det foreligger mye forskning på dette temaet. En del av forskningen har jeg brukt i denne oppgaven, men i tillegg, til den forskningen, har blant andre Skinner, Marchand, Furrer og Kindermand (2008) sett på relasjonens viktighet når det kommer til lærer-elevforhold. Thomas Nordahl har også sammen med Manger, Tveit og Sørli (2005) gitt ut boken «Atferdsproblemer blant barn og unge-teoretiske og praktiske tilnærminger». I deres forskning presenterer de atferdsvansker, og belyser blant annet viktigheten av relasjon og en skole som har en gjennomgående autoritativ stil. Wentzel, Battle, Russel og Looney (2008) har også forsket på viktigheten av gode relasjoner, og de presiserer viktigheten av tilstedeværelsen av gode relasjoner mellom elev og lærer for å fremme blant annet motivasjon.

I denne oppgaven ønsker jeg å sette søkelys på elevens perspektiv og undersøke om det er enighet mellom lærerens og elevens oppfatninger av relasjonen, og om dette kan bidra til å redusere atferdsvansker i skolen. Dette er et mindre utforsket område, men jeg mener det er viktig og relevant å belyse elevens perspektiv og dermed supplere den eksisterende forskningen. Av tidligere forskning, så finnes det blant annet studier som ser på elever med ADHD sine erfaringer med hvordan lærere forholder seg til inkludering når det kommer til elever med utfordrende atferd (Øen & Krumsvik, 2022).

2.0 Teori

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for de ulike teoretiske begrepene og tilnærmingene som jeg anser som relevante for denne studien. Med bakgrunn i teorien vil jeg belyse mine forskningsspørsmål: Forskningsspørsmålene er stilt med mål om å undersøke elever med atferdsutfordringer sin forståelse og beskrivelser av relasjon mellom dem og lærere, samt hvordan de opplever inkludering og deltakelse. Jeg vil også se på relasjon og atferd i skolen fra et systemperspektiv. Videre vil jeg i dette kapittelet også se på ulike definisjoner og teorier knyttet opp til atferdsvansker og relasjon, samt inkludering, mestring og motivasjon, og samarbeid mellom skole-hjem, og eventuelle samarbeidspartnere. Jeg vil presentere flere ulike teorier som sammen med resultatene fra intervjuene vil kunne belyse problemstillingen min. Teorien vil også bidra til å besvare og se på de aspektene der elevene selv ikke vil kunne gi tilstrekkelige svar, for eksempel knyttet opp til skolen som system og eksterne samarbeidsparter som ofte jobber med disse elevene.

Avslutningsvis i dette kapittelet vil jeg gi en beskrivelse av sosiokulturell læringsteori, som jeg grunner denne oppgaven i. Jeg har valgt å bruke denne læringsteorien da den vektlegger samspillet mellom ulike individ i ulike settinger (Säljö, 2010), og dermed vil passe til den aktuelle studien.

2.1 Alvorlige atferdsvansker

Alvorlige atferdsvansker er et begrep som brukes både i dagligtalen og diagnostisk. I denne oppgaven vil ikke fokus være på om elevene har diagnosen atferdsvansker eller ikke, men i større grad om skolen vurderer det dithen at dette er en vanske elevene fremviser. Hvilke kriterier som legges til grunn for å kunne si at en elev strever med atferdsutfordringer vil jeg komme mer tilbake til i metodedelen, men vil i all hovedsak vurderes ut fra de karakteristika som beskrives av Roland, Øverland og Byrkjedal-Sørby (2016), altså fremvise aggresjon, autoritetsmotstand, manglende empati eller annen atferd som bryter med sosiale normer og regler.

I ICD-10 beskrives alvorlige atferdsvansker som diagnose som en forstyrrelse som over tid kjennetegnes ved at individet har en utfordrende atferd, er aggressiv eller viser en dyssosial tilnærming til omgivelsene sine (WHO, 2010). ICD-10 fordrer at disse forstyrrelsene ikke skal

være aldersadekvate, og de skal ha vedvart i over 6 måneder før en eventuell diagnose kan stilles. Atferdsvansker kan manifestere seg på forskjellige måter, for eksempel gjennom aggresjon, destruktiv atferd, vold, stjeling, løgn, skulking, truende atferd, trang til å skade eller ødelegge eiendom, dyr eller andre mennesker (WHO, 2010). Atferdsvansker innbefatter alvorlig ulydighet overfor autoriteter, som for eksempel lærere. Det er viktig å understreke at det kan være variasjoner og ulikheter i hvordan alvorlige atferdsvansker utviser seg og defineres, avhengig av konteksten og kulturen som individet befinner seg i.

Videre i dette kapittelet vil jeg se mer inngående på hva som kjennetegner alvorlige atferdsvansker i skolen, samt hvordan man kan jobbe for å forebygge og håndtere denne type problematikk. Jeg vil også se på hvilke konsekvenser det kan få for elevene selv, og hvilke faktorer som kan utgjøre en risiko for at elever utvikler alvorlige atferdsvansker. Dette vil i drøftingsdelen sees sammen med elevperspektivet, som er en viktig del av denne oppgaven.

2.1.1 Kjennetegn og identifisering av alvorlige atferdsvansker

Atferd er det synlige uttrykket for et samspill mellom et individ og dets omgivelser (Spurkland & Gjone, 2008). Den atferden som et menneske fremviser påvirkes av ulike faktorer som arv og miljø. En elevs skoleforløp kan dermed påvirke en elevs atferd. Hvor fremtredende en atferd er varierer fra person til person og påvirkes blant annet av utvikling, kognisjon og følelser (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2019). Atferd kan være et kommunikativt uttrykk for å vise hvordan vi har det, og er noe vi ofte bruker ubevisst i hverdagen. Det er viktig at vi prøver å forstå menneskers atferd, blant annet for å kunne forebygge uønsket negativ atferd (Vaaland, Idsøe og Roland, 2011).

Elever som fremviser alvorlige atferdsvansker har ofte som nevnt en atferd som kommer til uttrykk gjennom autoritetsmotstand, aggressivitet, og mangel på empati. Aggresjon er spesielt vanlig blant disse elevene ifølge Roland, Øverland og Byrkjedal-Sørby (2016). Elevene kan ha vansker med å regulere egne følelser og impulser, og kan derfor reagere på en impulsiv måte og uttrykke negative følelser mot andre mennesker. De vil ofte trenge mye støtte og tilrettelegging for å kunne få en god skolegang (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016). Mange av de ordinære tiltakene som ofte baserer seg på konsekvenser vil ikke alltid virke for disse barna

(Green, 2021). Det er vanlig at disse elevene fremviser ulydighet, bryter skolens regler og kan havne i konflikt med lærere og andre autoriteter (Vaaland, Idsøe og Roland, 2011).

For å forstå og beskrive alvorlige atferdsvansker, er det slik jeg ser det viktig å definere og tydeliggjøre begrepet aggresjon. Aggresjon og ulydighet overfor lærere har vist seg å være svært utfordrende og det påvirker lærerne negativt (Vaaland, Idsøe og Roland, 2011). Elever som fremviser denne type atferd fremprovoserer ofte også negative og vanskelige følelser hos de voksne, noe som ofte kan gjøre at situasjonen eskalerer (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016). Læringsmiljøet i klassen vil også ifølge Vaaland, Idsøe og Roland (2011) bli påvirket negativt av denne atferden, og det negative samspillet mellom lærerne og elevene. Denne negativiteten beskriver de som et samspill mellom den eleven som fremviser aggresjon og ulydighet og læreren som styrer klassen. Elevens situasjon og atferd må også sees på som et resultat av læringsmiljøet, og ikke kun som en destruktiv faktor for læreren og de andre (Vaaland, Idsøe og Roland, 2011). Artikkelforfatterne understreker viktigheten av at lærerne forstår dette, og at de etterstreber å forstå elevenes atferd for å forebygge blant annet aggresjon og ulydighet.

Ifølge Roland (2013) kan aggresjon inndeles i to kategorier: reaktiv og proaktiv aggresjon. Det er ulike virkemekanismer for de to typene aggresjon (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016). Reaktiv aggresjon er den mest synlige av de to aggresjonstypene, og den kan vise seg gjennom negative handlinger som kommentarer, språkbruk, slag eller spark. Denne type atferd kan utløses av intense følelser som sinne og frustrasjon. Slik jeg forstår det trenger ikke alltid denne belønningen være synlig for de utenforstående, men det kan for eksempel handle om å ta makten i et klasserom. Den proaktive aggresjonen beskrives ofte som mer instrumentell og sees ofte i sammenheng med for eksempel mobbing (Vitaro & Brendgen, 2012; Dodge, Coie & Lynam, 2006). Utøveren av proaktiv aggresjon kan ifølge kapitelforfatterne se på disse handlingene som en måte å oppnå en form for belønning på (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016). Begge formene for aggresjon, både reaktiv og proaktiv aggresjon kan føre til negative konsekvenser for eleven eller individet som utfører dem. Eksempler på negative konsekvenser kan være konsekvenser fra skolens side, reaksjoner fra hjemmet, samt at handlingene kan få sosiale ringvirkninger. Reaktiv aggresjon kan medføre utestengelse fra ulike fellesskap, konflikter og

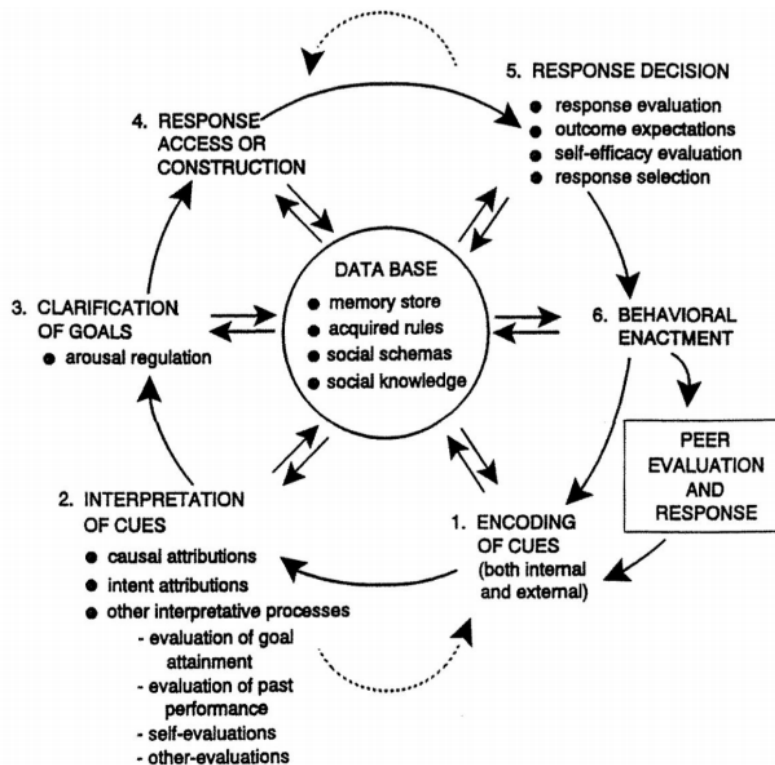
problemer med å utføre skolearbeidet, mens proaktiv aggresjon ofte leder til mobbing og utestenging (Roland, 2013). Det kan i noen tilfeller være vanskelig å oppdage proaktiv aggresjon, og noen elever kan manipulere og lure voksne i mange situasjoner (Vaaland, Idsøe og Roland, 2011). Noen elever kan ha begge typer aggresjon, både proaktiv og reaktiv. Kommunikasjon med både medelever og voksne kan være vanskelig for elever som misforstår og tolker situasjoner på en negativ måte, noe som igjen kan føre til konflikter.

Et av aspektene som er inkludert i alvorlige atferdsvansker er graden av empati en elev utviser. Dette dreier seg om elevens evne til å se ting fra andres perspektiv og forstå hvordan deres egne negative handlinger påvirker andre. Manglende empati kan også føre til utfordringer med å etablere positive relasjoner med andre.

Det kan være vanskelig å håndtere elever som viser reaktiv og proaktiv aggressiv atferd (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016). Dette vil gjelde for eleven selv, familien, skolen og andre involverte parter. Dette er en kompleks situasjon som krever mye arbeid og ressurser fra de som jobber med disse elevene. De kan være spesielt utfordrende å jobbe med fordi problemene deres ofte er vanskelige å behandle, og det kreves spesialisert kunnskap, støtte og ressurser for å oppnå positive resultater (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016).

2.1.2 SIP-modellen

SIP-modellen er en modell som tar for seg hvordan barns sosiale tilpasning er knyttet til deres bearbeiding av sosial informasjon. Modellen er et godt verktøy i arbeidet med elever med atferdsutfordringer og som fremviser aggresjon (Roland, 2014). Social Information Processing Model (Crick & Dodge, 1994), forkortet til SIP-modellen beskriver hvordan emosjonelle og kognitive prosesser påvirker barns evne til å utvikle positive relasjoner til andre mennesker, gjennom å se på hvilke prosesser som aktiveres i dette samspillet. Denne modellen vektlegger barnets prosessferdigheter og ser på de ulike komponentene i denne som verktøy i en avkodingsprosess (Roland, 2014).



Figur 1. SIP-modellen (Crick & Dodge, 1994, s.76).

SIP-modellen er en holistisk modell. Sosiale situasjoner er komplekse, og individer må håndtere mange stimuli samtidig, hvor nye stimuli stadig må prosesseres og informasjonen bearbejdes (Crick & Dodge, 1994; Dodge, Pettit, McClaskey, Brown, & Gottman, 1986). Denne bearbejdingen av informasjon deler Crick og Dodge (1994) inn i fem trinn som fører til en sosial handling, trinn 6. Hvert trinn i denne modellen blir påvirket av det forrige trinnet. I det første trinnet må barnet avkode den sosiale stimuli, noe som fordrer at barnet klarer å oppfatte stimuli, rette oppmerksomheten mot denne og knytte den opp til en følelse (Crick & Dodge, 1994). På trinn 2 skal denne stimulien tolkes og gis en mening (mental representasjon), før den på trinn 3 gis en mening eller et mål hos barnet, hvordan vil det bruke denne stimulien. Etter at stimulien har blitt tildelt en mening eller et mål vil barnet på trinn 4 vurdere ulike konsekvenser som kan forekomme ved å ta i bruk eget langtidsminne og vurdere eventuelle problemer som kan oppstå. På trinn 5 tar barnet en beslutning, før denne beslutningen settes ut i en handling på trinn 6.

SIP-modellen har en sentral del som er databasen, som inneholder minner, erfaringer, sosiale skjemaer og sosial kompetanse. Modellen viser hvordan denne databasen påvirker barnets

kognitive system og trinnene i den sosiale informasjonsprosessen (Crick & Dodge, 1994). Ved å bruke denne modellen tidlig i barnets utvikling, kan man forebygge og hindre at vansker oppstår (Roland, 2014). Gjennom å plassere handlinger som for eksempel aggresjon i en systematisk sammenheng, kan man bedre forstå hvorfor barnet reagerer som det gjør.

2.1.3 Konsekvenser av alvorlige atferdsvansker

Svake skoleprestasjoner, utenforskap og risiko for voldsutvikling, kriminalitet og rusproblematikk er noen av konsekvensene som kan oppstå for eleven dersom skolen og lærerne ikke håndterer alvorlige atferdsvansker (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016). Elever som fremviser alvorlige atferdsvansker får også oftere enn de som ikke fremviser disse andre psykiske diagnoser som for eksempel angst og depresjon, og de kan være til fare for seg selv og andre (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016). Aggresjon og annen atferd påvirker også menneskene rundt han eller hun som utfører denne atferden, noe som kan føre til utenforskap.

2.1.4 Tiltak og håndtering av alvorlige atferdsvansker

Ross Green (2021) viser til at i håndteringen av alvorlige atferdsvansker så er det nødvendig at de voksne rundt barnet klarer å finne de utløsende faktorene for atferden (Green, 2021). I lys av disse faktorene sier han at omgivelsene rundt må klare å skape mekanismer som forebygger denne atferden, og som fremmer samarbeid mellom barnet og de voksne i løsningen av disse problemene. En måte å skape slike mekanismer på kan være gjennom positive konsekvenser som belønning for positiv atferd (Green, 2021). Eksempler på utløsende og opprettholdende faktorer kan være mangel på viktige tenkeferdigheter hos barnet, som hjelper dem med utfordringer knyttet opp til ulike sosiale og emosjonelle ferdigheter (Green, 2021). Disse ferdighetene kan blant annet vises gjennom vansker med å stå lenge i oppgaver, håndtere overganger, uttrykke egne bekymringer eller behov, streve med å ta sosial kontakt og søke oppmerksomhet. Dersom vi ser dette i lys av atferdsteorien som står nevnt ovenfor, kan noen av grunnene til at barn utfører disse handlingene være en del av det samspillet og kommunikasjonen med dem rundt. I tillegg kan barnet også oppleve å få en gevinst eller belønning gjennom å utøve denne type atferd, enten det er å slippe unna krav og oppgaver, eller ta kontroll over en situasjon eller et klasserom. Dersom vi ser på noen av de faktorene som Green (2021) beskriver som manglende ferdigheter, så kan for eksempel vansker med å stå i oppgaver og det å vite hvordan man ber om hjelp være

utløsende dersom man som elev ikke forstår eller mestrer en oppgave. Da vil det være lettere for eleven å utvise en atferd som en kommunikasjon for å slippe å gjøre oppgaven eleven ikke mestrer.

2.1.5 Risikofaktorer

Det er flere faktorer som kan påvirke hvordan en atferdsproblematikk utvikles. Elever som har opplevd mobbing eller utestengelse, eller som tidligere har opplevd oppmerksomhet for negativ atferd er i risikogruppen for å utvikle atferdsvansker (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016). Det samme gjelder for de elevene som strever med å finne sin plass i skolen, både faglig, men også sosialt, samt elever med svak impuls kontroll og vansker med planlegging og organisering. Arv og miljø, familiære forhold eller forhold i nærmiljøet vil også kunne være risikofaktorer (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016). Elever som strever med et kognitivt skifte, altså det å håndtere endringer eller overganger, er også i risikozonen for å utvikle atferdsvansker (Green, 2021).

Dårlige relasjoner og samspill mellom elev og lærer, og særlig negative holdninger til elever som viser atferdsvansker kan føre til en økning i atferdsvansker (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016). Det er viktig at man klarer å identifisere disse elevene, og hjelpe dem med å utvikle de ferdighetene de mangler, slik at man kan hindre at barnet utvikler atferdsvansker (Green, 2021).

Skolen som system, men også de enkeltindividene som jobber på en skole, kan utgjøre om skolen er risikofaktor for utvikling av atferdsvansker. Skoler med svake felles strukturer, og et miljø preget av lite gjensidig respekt og manglende oppfølging av regler er en risikofaktor i seg selv (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016). Dette kommer jeg mer tilbake til i delkapittelet der jeg skriver om skolen fra et systemperspektiv.

2.2 Relasjonens betydning

2.2.1 Relasjonens betydning for faglig og emosjonell støtte

Relasjon som begrep refererer til forbindelsen eller forholdet mellom to eller flere personer (Linder, 2012). Samspillet mellom de ulike aktørene handler om interaksjonen, kommunikasjonen, samspillet eller påvirkningen mellom disse ulike aktørene. En relasjon kan også referere til det følelsesmessige båndet eller tilknytningen mellom mennesker (Linder, 2012). En mellommenneskelig relasjon kan være positiv eller negativ, og kan påvirke hvordan mennesker oppfører seg, føler og tenker om hverandre og seg selv. Relasjoner kan være både enkle og komplekse, og det blir ofte sett på som viktig å opprettholde sunne og positive relasjoner for å fremme trivsel og lykke i livet.

Ifølge Pianta (1999) spiller relasjonen mellom elev og lærer en viktig rolle for både sosioemosjonell og faglig utvikling hos elevene. Pianta (1999) sin modell er delt opp i tre ulike områder; læringsstøtte, emosjonell støtte og organisering. Pianta, Hamre og Allen (2012) viser til at kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev vil kunne påvirke utviklingen og atferden til eleven positivt eller negativt, avhengig av hvor engasjerende, meningsfull og støttende relasjonen oppleves. Det argumenteres videre for at elevenes faglige engasjement ikke bør betraktes som en egenskap hos elevene, men heller som en del av interaksjonene og samhandlingen, og som grunnlaget for relasjonene mellom elev og lærer. Det er ifølge Pianta (1999) læreren som bærer hovedansvaret for denne relasjonen. En lærer som klarer å etablere en kvalitativt god relasjon med elevene sine, vil kunne jobbe forebyggende for å fremme et trygt og godt læringsmiljø i klassen (Drugli, 2015). En kvalitativt god relasjon bærer ifølge Drugli (2015) preg av en gjensidig utveksling og interaksjon som løfter eleven positivt, og tilrettelegger for inkludering og deltakelse i praksis. Denne typen interaksjoner kan fungere som en beskyttelsesfaktor for å hindre atferdsutfordringer. På den annen side kan en negativ eller mindre god relasjon mellom lærer og elev virke som en risikofaktor og øke sannsynligheten for negativ påvirkning i læringsmiljøet (Linder, 2012).

I boken «Enhancing relationships between children and teachers» (1999) beskriver og illustrerer Pianta (1999) en konseptuell modell av relasjonen mellom lærer og elev, og hvordan disse relasjonene påvirker hverandre. Faktorer som kan påvirke denne relasjonen er ifølge Pianta

(1999) blant annet temperament, genetikk, evnen til å tilpasse seg omgivelsene og miljøet, samt stress. Dette gjelder begge partene i relasjonen, både elev og lærer. Den gjensidige oppfattelsen av hverandre vil også kunne påvirke relasjonen, for eksempel dersom en elev opplever at en lærer ikke liker ham eller henne, vil dette kunne være gjensidig. Pianta vektlegger videre lærerens rolle og ansvar i relasjonen, mye på grunn av den ubalansen i makt det er mellom lærer og elev. Som lærer må man ifølge Pianta (1999) opptre profesjonelt, og være bevisst faktorer som stemmeleie, holdning, hvor nært man står eleven, samt elevens dagsform og atferd. Disse faktorene vil variere fra elev til elev, og det er derfor også viktig å ha god kjennskap til de ulike elevene man skal etablere gode relasjoner med. Dersom man som lærer klarer å ivareta disse perspektivene vil man ifølge Pianta kunne påvirke relasjonen positivt, og lære barnet de ferdighetene det mangler (Green, 2021).

2.2.2 Anerkjennelse

Menneskets mest grunnleggende behov er ifølge Axel Honneth (2008) anerkjennelse. Honneth (2008) deler anerkjennelsen inn i tre sfærer; kjærlighet, rettigheter og sosial verdsetting. Disse tre mener Honneth at mennesker trenger å erfare for å bli et fullkomment og helt menneske, samt for å utvikle en god selvfølelse. Oppnåelsen av anerkjennelse skjer i sosiale samspill og gjennom relasjoner hvor de enkelte individene opplever å utvikle en god og trygg selvfølelse gjennom nære relasjoner (Honneth, 2008). Det er også viktig ifølge Honneth (2008) at mennesker blir møtt med respekt og opplever å være positive og viktige bidragsyttere inn i sosiale sammenhenger. Utviklingen av enkeltindividets selvfølelse vil påvirke hvordan man håndterer og agerer i ulike situasjoner, ut ifra hvilke forventninger man har til seg selv (Honneth, 2008). Dersom en elev har lav selvfølelse og opplever lite mestring i skolehverdagen, vil det være vanskeligere for denne eleven å realisere seg selv. Det er derfor viktig i samspill og relasjoner mellom elever og lærere at man tilrettelegger for anerkjennelse, slik at elevene får erfaringer som bidrar til utvikling av god selvfølelse (Honneth, 2008).

2.2.3 Relasjonens viktighet i arbeidet med elever som viser utfordrende atferd

Å bli møtt med, og oppleve positive relasjoner og interaksjoner i løpet av en skolehverdag er viktig for elevers læring (Johannessen & Bakken, 2020). Elever med atferdsutfordringer blir ofte omtalt i negative ordelag, og blir sett på som vanskelige, og får ifølge Johannessen og Bakken

(2020) lite positive tilbakemeldinger. Disse elevene kan også få frem vanskelige følelser hos oss voksne (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016). Dette gjør at relasjonene mellom lærerne og elevene ofte blir negative. Ved at disse negative relasjonene opprettholdes bidrar man til at læringsmiljøet i klassen blir dårligere, og at elevene kan føle seg ekskludert (Drugli, 2015). Elever som opplever mye negative tilbakemeldinger fra lærerne sine, og som ikke føler seg sett, møtt og likt, vil også etter hvert få negative tanker om seg selv, miste troen på egne evner, samt miste motivasjon (Johannessen & Bakken, 2020). Dersom man opplever ekskludering fra et fellesskap, øker sannsynligheten for uønsket atferd. Som lærer kan man motarbeide denne ekskluderingen ved å etablere gode relasjoner med disse elevene, og da også forebygge uønsket og aggressiv atferd (Johannessen & Bakken, 2020).

En måte å bli bevisst dette på som lærer kan være gjennom et verktøy for observasjon av læringsmiljøet. Classroom Assessment Scoring System (CLASS) (Pianta, La Paro & Hamre, 2008), er et slikt verktøy. I dette verktøyet ser man gjennom observasjon på ulike aspekter ved relasjonene og undervisningen. Igjen legges det vekt på kvaliteten i relasjonene, samt lærerens evne til å kunne skape, ivareta og opprettholde gode relasjoner, og legge til rette for et positivt klasseromsklima (Pianta, La Paro & Hamre, 2008). For at en lærer skal få til dette må han ifølge forfatterne utvise emosjonell støtte overfor elevene. Green (2021) har også utarbeidet et analyseskjema for mangelfulle ferdigheter elevene kan ha (AMFUP), samt en plan for problemløsning gjennom samarbeid (PGS). Disse kan også brukes som et ledd i det å forstå eleven, slik at man kan tilby emosjonell støtte og etablere mangelfulle ferdigheter. Pianta, Paro og Hamre (2008) deler den emosjonelle støtten inn i fire ulike komponenter; lærerens evne til å skape et positivt klasseromsklima, lærerens evne til å være sensitiv i møte med elevene, lærerens evne til å ta hensyn til elevens interesser og opplevelser, samt lærerens evne til å klare å ikke skape et negativt klasseromsklima. Den emosjonelle støtten vil kunne bidra inn til å hjelpe elevene til å tolerere og regulere egne følelser (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2019), og igjen føre til økt læring for elevene og være forebyggende for uønsket atferd. Den emosjonelle støtten er et resultat av interaksjonene mellom lærer og elev, og det er læreren som bærer hovedansvaret for at denne interaksjonen skal være fruktbar og positiv (Pianta, 1999).

Dersom det foreligger gode relasjoner mellom lærere og elever er det lettere å hjelpe elevene med å regulere egne følelser og forhindre uønsket atferd (Johannessen & Bakken, 2020). Elever på mellomtrinnet er i det stadiet i utviklingen hvor korteks enda ikke er fullt utviklet, og de trenger derfor hjelp av trygge omsorgspersoner for å håndtere og regulere følelser, samt etablere trygghet (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2019). Disse ferdighetene lærer barn kun i samspill med trygge voksne. Utfordrende elever trenger oftere denne type støtte og regulering, men de er også ofte de som har negative og vanskelige relasjoner med lærerne sine (Linder, 2012). Lærerne må jobbe med seg selv slik at de ikke avviser elevene og skader relasjonen mellom seg selv og de elevene de opplever som utfordrende. Dersom disse relasjonene er negative vil de også kunne påvirke læringsmiljøet og lærerens evne til å opprettholde sin autoritet og lede klassen (Linder, 2012), noe som vil være i strid med Pianta, Paro og Hamre (2008) sin beskrivelse av hva emosjonell støtte skal inneholde.

Viktigheten av å hjelpe elevene til selv å forstå egen atferd, og se andre løsninger på de utfordringene de opplever er en viktig del av det relasjonelle arbeidet for å forebygge atferdsutfordringer (Green, 2021). Eleven må ha en opplevelse av at læreren er på samme lag som eleven selv, og at læreren ønsker å hjelpe. Dersom det foreligger en god relasjon vil læreren kunne hjelpe eleven med å løse vanskelige situasjoner på en mer adekvat måte, kunne være i forkant, samt hjelpe eleven med å etablere de ferdighetene han eller hun mangler (Green, 2021), og dermed også forebygge, stoppe og forhindre atferdsutfordringer. Det anses som grunnleggende for sosial- og faglig læring og utvikling at lærer og elev har en god relasjon (Buyse, Verschueren & Doumen, 2011).

2.2.4 Relasjonens rolle i skolen/skolens oppdrag

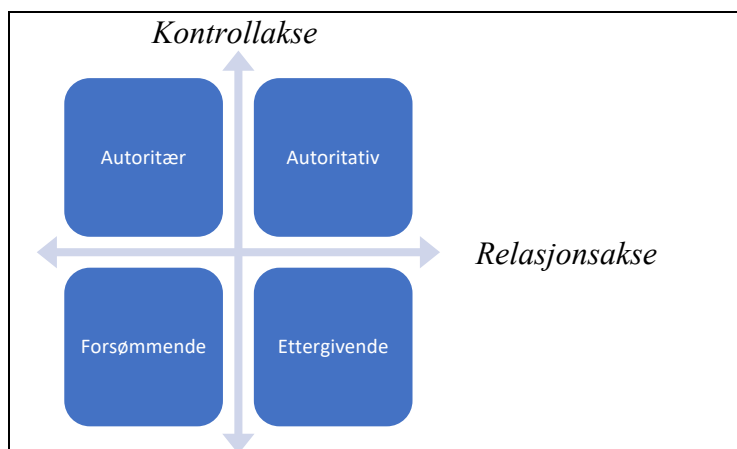
Lærerne og skolen skal legge til rette for både sosial og faglig læring og utvikling i samspill med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette skal lærerne ifølge Læreplanens overordnede del gjøres gjennom kommunikasjon og samarbeid som trygger elevene, altså gjennom å etablere gode relasjoner. Disse relasjonene skal bidra til å danne et godt grunnlag for elevene slik at de får utviklet eget selvbilde og identitet, samt empati og evnen til samarbeid og konflikthåndtering (Kunnskapsdepartementet, 2017). Opplæringsloven legger også vekt på viktigheten av at skolen

tilrettelegger for at elevene skal kunne mestre egne liv, slik at de på best mulig måte klarer å være en del av fellesskapet i samfunnet (Opplæringsloven 1998).

Empati og mellommenneskelige relasjoner mellom både elever og lærere bygger på evnen til å sette seg inn i andres tanker, følelser og erfaringer (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette er ferdigheter man må øve på i samspill med andre, og i den sosiale læringen som skal foregå i skolene. Kunnskapsløftet viser til at lærerne har en særdeles viktig rolle i å oppmuntre til kommunikasjon og samarbeid blant elevene, og fremme relasjoner. Skolens oppgave er ikke bare faglig læring, men den skal også bidra til å utvikle elever som er i stand til å samarbeide og som kan håndtere konflikter (Kunnskapsdepartementet, 2017). Gjennom å tilrettelegge for trygghet, gjennom blant annet etablering av gode relasjoner, (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2019) vil man også kunne jobbe med læreplanens overordnede del.

2.2.5 Baumrinds oppdragerstiler

Baumrind (1991) utviklet modellen om autoritative voksne, i utgangspunkt for foreldre og foresatte, men denne blir også brukt inn mot lærerrollen. Ifølge Roland, Øverland og Byrkjedal-Sørby (2016) er forståelsen av denne modellen, samt perspektivet den fremmer avgjørende i det å kunne jobbe med elever som viser alvorlige atferdsvansker. Modellen til Baumrind består av to akser, en som står for kontroll og en som står for relasjon. Innenfor disse aksene plasserer han fire oppdragerstiler, eller lærerstiler; autoritær, autoritativ, forsømmende og ettergivende (Baumrind, 1991). Den autoritative stilen blir fremhevet som den man som lærer bør etterstrebe å følge.



Figur 2. Baumrinds fire oppdragerstiler (1991).

En autoritativ voksen er en voksen som balanserer mellom å være støttende og forståelsesfull samtidig som den voksne setter tydelige grenser og har forventninger til barnets atferd (Baumrind, 1991). Denne stilen har vist seg å være en av de mest effektive måtene å oppdra barn på, da den fremmer en positiv relasjon mellom voksen og barn, og støtter barnets autonomi samtidig som det gir struktur og grenser. En autoritativ voksen kan kommunisere klart og tydelig hva som forventes av barnet, men også være lydhør og åpen for å høre og se barnets perspektiv og følelser. Det er en balansert tilnærming som anerkjenner at barnet er et individ med egne behov og ønsker, samtidig som det trenger veiledning og støtte fra en voksen. Den autoritative modellen bygger i stor grad på relasjonsbygging, parallelt med at lærerne fremmer krav om oppførsel og atferd, og setter grenser (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016).

En autoritær voksen er en voksen som legger stor vekt på å opprettholde sin egen autoritet og kontroll over barnet, og som gir klare og strenge regler og forventninger til barnet uten å være fleksibel eller åpen for diskusjon (Baumrind, 1991). En autoritær voksen kan være mindre støttende og forståelsesfull overfor barnets følelser og perspektiver, og kan bruke straff og trusler for å få barnet til å følge reglene, noe som kan være skadelig for relasjonen mellom den voksne og barnet. Denne voksenstilen kan føre til at barnet føler seg undertrykt, frustrert og utrygg, noe som igjen vil skape et negativt læringsmiljø og kunne trigge elever som fremviser atferdsvansker (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016). Denne oppdragerstilen kan også føre til at barnet blir mindre selvstendig og mindre motivert til å lære og utforske verden på egen hånd, noe som motarbeider det skolen skal jobbe for (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Lærere som lener seg mot en ettergivende oppdragerstil vil i stor grad la eleven få viljen sin, og fremmer ikke særlig strenge krav, og setter ikke grenser for barnet (Baumrind, 1991). En ettergivende voksen kan være svak i sin autoritet og kan ha vanskeligheter med å si nei til barnet, og kan dermed la barnet bestemme over seg og ta beslutninger som burde vært tatt av den voksne. Elever som viser atferdsvansker trenger voksne som tør å sette grenser, og som er trygge og forutsigbare for barnet (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016). En ettergivende lærer kan unngå konflikter og negative følelser ved å gi etter for eleven, noe som vil føre til at det er eleven som får makt over situasjonen eller klasserommet. Ettergivende lærere kan føre til at elevene vil kunne få vanskeligheter med å håndtere stress og frustrasjon, samt vanskeligheter

med å regulere egne følelser (Baumrind, 1991). Dette vet vi at er viktige ferdigheter voksne må hjelpe elever med, særlig elever som viser atferdsvansker (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2019, samt Johannessen & Bakken, 2020). Denne oppdragerstilen kan også føre til at barnet blir mindre selvstendig og mindre motivert til å ta ansvar for eget liv, noe som også står i kontrast til Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Den siste oppdragerstilen er den forsømmende voksne (Baumrind, 1991). En lærer som fremviser denne stilen vil ifølge Baumrind (1991) ikke gi tilstrekkelig omsorg og oppmerksomhet til barnet, og vil dermed heller ikke klare å etablere gode relasjoner. En forsømmende voksen kan eksempelvis overse elevens fysiske eller emosjonelle behov, være lite til stede og viser ikke interesse for eleven. Dette motstrider det grunnleggende i å etablere relasjoner (Linder, 2012), og er derfor ikke en hensiktsmessig lærerstil for elever som fremviser alvorlige atferdsvansker.

En lærer som klarer å etterstrebe den autoritative lærerstilen, og som har en kvalitativt god relasjon med elevene sine vil i større grad kunne bidra til å avlære og snu utfordrende atferd (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016). Trygge relasjoner til lærerne sine vil kunne oppleves som en støtte for de elevene som har atferdsutfordringer, bidra til å redusere stress og føre til at de blir mer samarbeidsvillige i læringsmiljøet (Kennedy & Kennedy, 2004). I motsetning til de andre oppdragerstilene vil en autoritativ voksen kunne gi elevene emosjonell støtte, fokusere på mestring og forebygge aggresjon ved at eleven blir mer samarbeidsvillig (Berkowitz, 1993). Berkowitz (1993) hevder også at dersom elever som viser atferdsvansker opplever trygge voksne som setter grenser samtidig med at de føler seg likt, vil de kunne se at de kan oppnå målene sine på andre måter enn ved bruk av aggresjon, og lærerne vil kunne bidra til å redusere elevenes stressfaktorer. Viktigheten av denne emosjonelle støtten fra trygge voksne som et ledd i relasjonsbygging mellom elever og lærere understøttes også av Pianta og Stuhlman (2004).

2.2.6 Tilknytningsteori

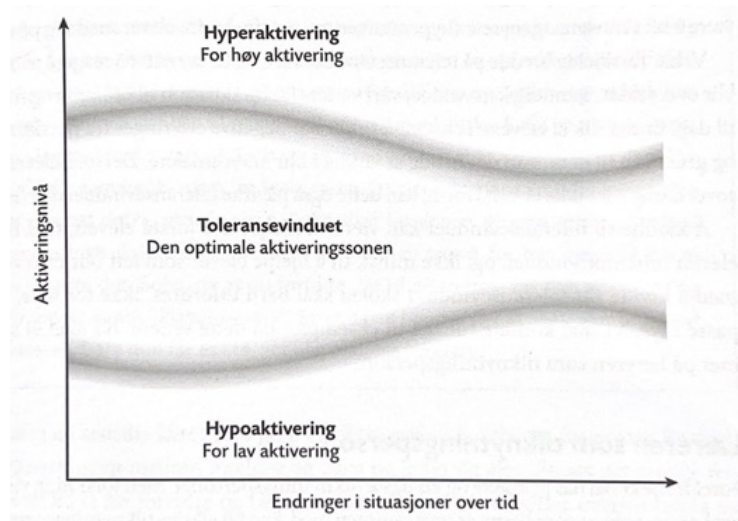
Det å kunne utvikle følelsesmessige bånd til et annet menneske er kjernen i tilknytning (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2019). Denne tilknytningen kan skje mellom familiemedlemmer, venner, partnere, medelever, elev-lærer eller kolleger, for å nevne noen.

Dersom det har vært eller oppstår utrygge tilknytningsmønstre i nære relasjoner, kan det føre til relasjonelle vansker (Jacobsen, 2016), og disse oppstår selv om eleven har hatt trygge omsorgspersoner i oppveksten. Jacobsen viser videre til viktigheten av gode relasjoner mellom elever og lærere som avgjørende for sosial og faglig læringsprosess.

Som nevnt tidligere er barn i barneskolen i den delen av den kognitive utviklingen hvor de er avhengige av samspill for å utvikle egen følelsesregulering (Johannesen & Bakken, 2020). Dette er viktige mekanismer for barn som viser atferdsvansker å få hjelp til, slik at de kan oppleve skolen som en trygg arena (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2019). For lærere som jobber med elever som viser atferdsvansker er det viktig å kjenne til og forstå hvordan ulike komponenter i læringsmiljøet kan trigge atferd, og hvordan man bør møte slik atferd og kartlegge triggere (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016).

En måte å forstå hvordan stressresponssystemet virker, og hvordan man kan møte eleven er gjennom toleransevinduet (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2019). Når vi møter elever, er det av stor betydning å tilpasse oss deres toleransegrense eller toleransevindu, ifølge Nordanger og Braarud (2014). Toleransevinduet er en modell utviklet av Siegel (2012), etter Tiffany Field (1981) sine observasjoner og beskrivelse av spedbarns aktivering og toleranse. Toleransevinduet illustrerer situasjoner og relasjoner der mennesker er mest mottakelige for regulering, læring og informasjon (Nordanger & Braarud, 2014). Modellen viser den optimale aktiveringssonen for eleven, toleransevinduet, samt hyper- og hypoaktivert tilstand. For høy aktivering, hyperaktivering, kan resultere i en overaktivert tilstand som preges av sinne og uro, og er en overlevelsismekanisme som kan bli overaktivert på grunn av blant annet faktorer i læringsmiljøet eller lignende (Nordanger & Braarud, 2014). Det er ofte denne type aktivering man ser hos elever med atferdsutfordringer. Dersom eleven har for lav aktivering, kaller man denne tilstanden for hypoaktiv. Dersom en elev er i en hypoaktiv tilstand kan man oppleve eleven som fryst eller låst (Nordanger & Braarud, 2014). Toleransevinduet er individuelt, og varierer fra person til person og påvirkes av ulike livshendelser og erfaringer, og vi etablerer ulike strategier for å komme oss inn i toleransevinduet igjen. Omsorgspersoner har ansvar for å hjelpe barna med å komme innenfor deres toleransevindu (Nordanger & Braarud, 2014). En lærer som har en god relasjon til

sine elever, og hvor eleven opplever læreren som trygg, vil ha mulighet til å hjelpe eleven tilbake i toleransevinduet sitt (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2019).



Figur 3. *Toleransevinduet som allment psykologisk fenomen* (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2019, s. 25, inspirert av Field (1981) og Siegel (2012)).

Sameroffs transaksjonsmodell (2010) er en teori og modell som brukes innenfor utviklingspsykologien. Denne forklarer hvordan barns utvikling påvirkes av interaksjonen og samspillet mellom deres genetiske arv og miljøet rundt dem. Modellen ble utviklet på 1970-tallet, og viser hvordan barns arv og miljø gjensidig påvirker hverandre gjennom en serie av transaksjoner eller interaksjoner. (Sameroff, 2010). Dette vil si at barnets gener kan påvirke hvordan de reagerer på miljøet rundt dem, og at miljøet også kan påvirke hvordan barnets gener uttrykkes. For en lærer vil det si at dersom man har en dårlig relasjon med en elev som fremviser alvorlige atferdsvansker, og fremviser negative holdninger til denne, så øker sannsynligheten for at den negative atferden eskaleres og blir vanskeligere å stoppe (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016). Gener og miljøets gjensidige påvirkning av hverandre vil føre til at det er lettere for lærere med gode relasjoner til elevene å hjelpe dem med å regulere egne følelser og roe ned stress, enn for lærere med dårlige relasjoner til disse (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2019). Gode relasjoner er grunnleggende for trygghet for disse elevene. Sameroffs transaksjonsmodell (2010) gir oss en bedre forståelse av hvordan barns utvikling påvirkes av ulike faktorer og hvordan vi kan arbeide for å støtte deres utvikling i en positiv retning. Det positive med denne

modellen er viktigheten av at den gjensidige påvirkningen mellom gener og miljø er en dynamisk prosess som endres og utvikler seg over tid (Sameroff, 2010). Det vil si at dersom man klarer å etablere eller snu en dårlig relasjon, så vil man kunne bidra til å redusere uønsket atferd.

2.3 Inkludering og tilrettelegging

Ifølge Ogden og Hagen (2013) er påvirkningen mellom faglig læring og psykisk helse gjensidig. Det er ifølge dem en optimal betingelse for læring, at elevene har et godt sosialt og psykisk læringsmiljø. Det er derfor kanskje særdeles viktig for elever som viser alvorlige atferdsvansker, som en sårbar gruppe, at læreren er klar over sin rolle og sitt ansvar i å inkludere elevene i klassens fellesskap. Elevens psykiske helse påvirkes av flere ulike faktorer som atferd, emosjoner og kognisjon (Ogden, 2015) Dersom relasjonen mellom lærer og elev er god, blir inkluderingsprosessen også lettere. I en skolesammenheng vil man også se at denne relasjonen og inkluderingen påvirkes av blant annet skole-hjemsamarbeidet, samt hvilke rutiner og kultur den enkelte skole har for å ivareta disse elevene og hvor sterkt de vektlegger viktigheten av relasjoner (Pianta, 1999).

I en skolehverdag vil alltid det sosiale og faglige læringsmiljøet i klasserommet være av essensiell betydning for elevene, deres foresatte og lærerne (Bunting, 2014). Det å føle at man er en del av en klasse, og det å være inkludert i klassens fellesskap er viktig for alle deltakerne. Som lærer har man som nevnt tidligere et hovedansvar for å ivareta og opprette en god relasjon med elevene, samt at man samtidig skal kunne ivareta alle elevenes faglige og sosiale utvikling (Bunting, 2014).

2.3.1 Definisjoner, lovverk og offentlige dokumenter

Tilpasset opplæring og inkludering er viktige begrep når man snakker om sosiale og faglige læringsfellesskap. Inkludering som begrep i en skolesammenheng viser til å se hvordan man som lærer best mulig kan organisere og gjennomføre den faglige og sosiale opplæringen (Haug, 2017). Ifølge Haug (2017) så skal læreren klare å tilrettelegge for samtlige elever, uavhengig av deres utfordringer, forutsetninger eller evner. Nevøy (2019) nevner også begrepet deltakelse som en viktig del av det å være inkludert, og viser til at det er en subjektiv opplevelse som påvirkes av flere faktorer, som læringsfellesskapet, relasjoner og klasseledelse for å nevne noen. Deltakelse er

også en forutsetning for læring (Haug, 2017). Dessverre er det slik at en del elever faller utenfor det sosiale og faglige læringsfellesskapet, og det er en tendens det er viktig at lærerne er bevisste og som de jobber med å snu (Haug, 2017).

Prinsippet om tilpasset opplæring står lovfestet i Opplæringslovens §1-3 (Opplæringsloven, 1998). Tilpasset opplæring handler i all enkelhet om at samtlige elever i en klasse skal ha et faglig og sosialt utbytte av opplæringen som gis. Det er lærerens oppgave å tilpasse undervisningen etter de enkelte elevenes behov og forutsetninger (Bunting, 2014).

Formålsparagrafen i Opplæringsloven slår også fast at alle elever skal bli møtt med tillit, respekt og krav fra læreren (Opplæringsloven, 1998), noe som igjen kan være med å danne grunnlaget for en god relasjon. Dette verdigrunnlaget i opplæringen skal være bærebjelker for utdanningen og utviklingen, og skal oppleves betydningsfullt for elevene, ved at man tar utgangspunkt i deres interesser og vektlegger det som er best for dem (Kunnskapsdepartementet, 2017).

2.3.2 Motivasjon og mestring

Motivasjon og opplevelse av mestring er avgjørende i alle læringsmiljø (Skaalvik & Skaalvik, 2016). Disse faktorene er derfor essensielle i de tilpasningene lærerne gjør faglig, men også sosialt. Det er behov for å gi elevene gode erfaringer i løpet av skoleløpet, disse erfaringene kan bidra positivt inn i læringsmiljøet og vil kunne danne et godt grunnlag for å utvikle motivasjon (Bandura, 1986).

Motivasjon refererer til den indre drivkraften eller energien som påvirker vårt handlingsmønster (Skaalvik & Skaalvik, 2016). Denne drivkraften kan beskrives som ønsket om å utføre eller fullføre en oppgave eller en handling. Motivasjon kan være både intrinsisk, også omtalt som indre motivasjon, altså at den kommer fra oss selv og vår interesse for oppgaven, eller ekstrinsisk, at den kommer fra ytre belønninger eller press. Deci og Ryan (1985, 2000) introduserer begrepet selvbestemmelse som en del av den indre motivasjonen. De vektlegger viktigheten av at motivasjon er et medfødt og grunnleggende behov som utarter fra det enkelte individs interesser og behov. For at den indre motivasjonen skal finne sted må individet oppleve behov for kompetanse, selvbestemmelse og tilhørighet (Deci & Ryan, 2000). Det vil si at den indre motivasjonen begynner med interesse, men for at aktiviteten fortsatt skal drives av indre

motivasjon må den tilfredsstillende individets grunnleggende behov. Når vi ser dette i forbindelse med atferdsvansker, og de ferdighetene Green (2021) legger til grunn for å minske atferdsvansker, så er det essensielt at elevene selv er motiverte for å endre atferd gjennom autonomi, mestring og tilhørighet. Deci og Ryan (2002) vektlegger viktigheten av at individet opplever tilhørighet når det kommer til skolesammenheng. Læringen må tilfredsstillende elevens behov for sosial inkludering og tilhørighet.

Mange elever som viser alvorlige atferdsvansker er i risikogruppen for å streve med skolearbeid (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016). Motivasjon og opplevelsen av mestring spiller en viktig rolle når det kommer til atferd og kan påvirke blant annet innsats, utholdenhet, kreativitet og prestasjoner (Skaalvik & Skaalvik). Dersom vi som lærere klarer å motivere elevene slik at de ønsker å anstrenge seg for å lære, vil disse positive erfaringene danne et godt grunnlag for å utvikle motivasjon (Bandura, 1986). Derfor er motivasjon og mestring viktige faktorer å ta hensyn til når vi snakker om elever med atferdsutfordringer. Mestring er også en følelse som er sterkt knyttet opp mot suksess (Skaalvik & Skaalvik, 2016), og dersom elever som viser atferdsvansker opplever suksess og motivasjon, kan vi bidra til å bedre samhold og relasjoner, samt elevenes selvfølelse.

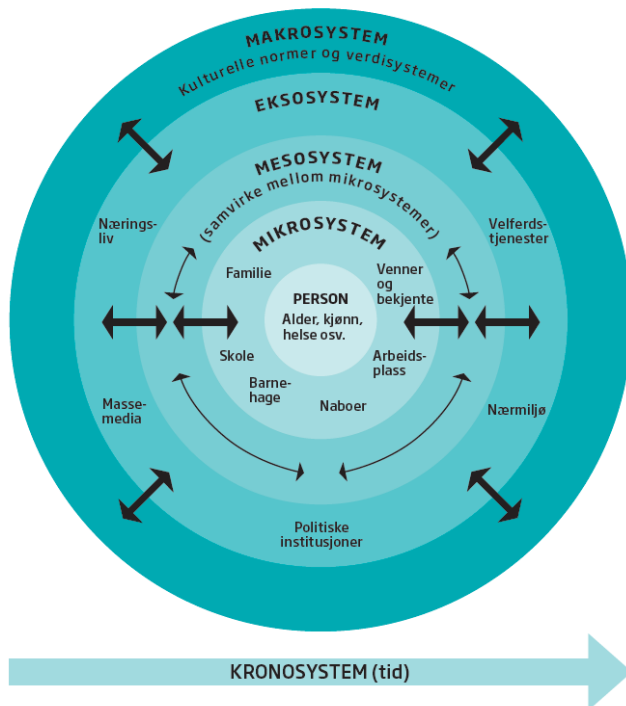
Elever som viser atferdsvansker opplever oftere enn andre elever at voksne har negative tanker om dem (Roland, Øverland, Byrkjedal-Sørby, 2016). Et viktig begrep når vi snakker om motivasjon og atferdsvansker er begrepet «transformability» (Hart, Dixon, Drummond & McIntyre, 2004). Når lærere har negative tanker og holdninger til elever, vil dette vises igjen i hvilke forventninger vi har til disse, og mange lærere vil sette begrensninger for hva elevene vil kunne mestre (Hart, Dixon, Drummond & McIntyre, 2004). Dersom man ikke forventer noe av en elev viser man implisitt at man ikke tror på at dette er noe eleven vil mestre, og man vil dermed også kunne nedjustere elevens egen tro på seg selv. Dette vil igjen kunne føre til manglende motivasjon, noe som er en viktig forutsetning for evnen til selvregulering (Hart, Dixon, Drummond & McIntyre, 2004). Dette understrekes også av Bandura (1986) som viser til viktigheten av å forvente mestring. Dersom elever opplever at læreren ikke forventer noe av dem over en lengre periode, vil dette kunne påvirke elevens valg av aktiviteter og dermed også atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2016). Elevene vil kunne utvikle negative følelser knyttet til ulike

oppgaver eller aktiviteter, noe som igjen kan føre til at de ønsker å unngå situasjonene. Denne unngåelsen kan komme til uttrykk gjennom blant annet atferd (Øverland & Bru, 2016). Motivasjon og mestring er i stor grad også koblet opp mot følelsene våre, og elevene vil søke bekræftelse fra de voksne rundt som en del i utviklingen av egen motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2016). Dersom en lærer klarer å ta hensyn til disse følelsene, kan eleven selv bli en aktiv deltaker i egen læring og utvikling. Skaalvik og Skaalvik (2016) vektlegger også viktigheten av å utvikle gode sosiale relasjoner som innlemmer vennskap, deltakelse og tilhørighet som en viktig del av skolehverdagen.

2.4 Samarbeid mellom skole-hjem og eksterne instanser

2.4.1 Bronfenbrenners bioøkologiske modell

Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell gir en systemisk tilnærming til å forstå barn sin utvikling i lys av oppvekstmiljøet. Som et ledd i å forstå barnets utvikling, er det viktig å ta hensyn til nettopp det samspillet som er i disse oppvekstmiljøene (Bø, 2012). Bronfenbrenner deler barnets oppvekstmiljø inn i en serie sammenkoblede strukturer; mikro-, meso-, makro- og eksosystemer (Bronfenbrenner, 1979).



Figur 4. Bronfenbrenners bioøkologiske modell (2005). Hentet fra:

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/teoretiske-perspektiver-pa-trivsel/>

Mikrosystemet utgjør den innerste sirkelen i modellen og innlemmer de ulike kontekstene som barnet er involvert i, og hvor det er gjensidig påvirkning mellom aktørene. Klassen kan anses som en av disse kontekstene, da det er en arena hvor samspill mellom de ulike aktørene har en gjensidig påvirkning og fører til sosial og faglig læring (Bø, 2012). Lærer-elev-relasjonen vil være en del av denne konteksten, og vil bli påvirket av de ulike strukturene og det samspillet som oppstår dem imellom.

Skole-hjem-samarbeid og forholdet mellom disse aktørene kan plasseres på mesonivået, da dette samarbeidet vil kunne ha en påvirkning på elevens hverdag og ulike aspekter ved denne, uten å ha en direkte påvirkning (Bronfenbrenner, 1979). Videre kan vi se på de ulike forholdene som man kan plassere på makronivået. Her vil faktorer som familiens økonomi, oppvekstvilkår, bakgrunn, kultur og religion, kunne påvirke for eksempel relasjonen mellom elev og lærer. Innenfor denne strukturen faller også skolekulturen inn. Roland, Øverland og Byrkjedal-Sørby (2016) viser til viktigheten av at den enkelte skole har en god struktur og plan for å håndtere elever som viser atferdsvansker som et viktig ledd i håndteringen av atferdsvansker, og da tydeliggjøres viktigheten av denne strukturen inn mot elevenes utvikling. Utviklingen er i stadig endring og påvirkes kontinuerlig av de ulike strukturene i modellen (Bronfenbrenner 1979).

Bronfenbrenner utviklet sin utviklingsøkologiske modell og gjorde den til en bioøkologisk modell (Bronfenbrenner, 2005). I den videreutviklede modellen legger Bronfenbrenner vekt på de individuelle ressursene barnet har, samt barnets egenart. I denne modellen trekker han frem fire ulike elementer som i tillegg til de ulike miljømessige faktorene vil kunne påvirke barnets utvikling. Disse elementene kaller han: prosess, person, kontekst og tid (Bronfenbrenner, 2005). Disse elementene vil kontinuerlig endre seg og påvirke hverandre (Bø, 2012). Dersom vi skal se dette i sammenheng med elever som viser atferdsvansker og deres relasjon med lærerne, så kan vi si at samspillet mellom disse to aktørene blir påvirket av omgivelsene, elev og lærers personlighet og kjemi, samt om relasjonen er god eller dårlig.

2.4.2 Systemperspektivet

Dersom en skole ikke har gode rutiner for oppfølging av atferdsproblematikk, og ikke er konsistente i hvordan de lager og følger opp regler og grenser vil det legge et grunnlag som kan gi betingelser for utfordrende atferd (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016). En slik mangel på en felles forståelse og grunnlag i skolekulturen og kollegasamarbeidet vil vanskeliggjøre skolens håndtering av problematferd (Ogden, 2015; Sørlie, 2000). Sørlie (2010) viser også til at tiltaksmodeller som settes i gang i skoler, samt i hjemmet er de som gir best resultater for elever med atferdsutfordringer. Hvordan skolen tilrettelegger for å forebygge og hindre atferdsutfordringer vil variere ut ifra faktorer som personalets kompetanse, samt hvilken type atferdsproblematikk som foreligger. Skolene kan tilrettelegge på individuelt-, klasse- eller skolenivå. Det viktigste er uansett at skolene har en plan og struktur for hvordan de som system og enkeltindivider skal håndtere denne type problematikk, og hvilke tiltak som settes inn (Sørlie, 2000).

Måten skolens ansatte møter elevene på er avgjørende for å kunne håndtere atferdsutfordringer (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016). Viktige aspekter i håndteringen av atferdsutfordringer er allerede nevnt tidligere i dette kapittelet. Roland, Øverland og Byrkjedal-Sørby (2016) vektlegger tilpasset opplæring og inkludering både på system- og individnivå, samtidig som de sier at det må foreligge et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet. I tillegg er det viktig at både skolen og de ansatte innehar god kompetanse på området og at de som jobber rundt disse elevene har en felles forståelse av problematikken og håndteringen av denne (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016). Elever med atferdsproblematikk kan oppleves avvisende, innesluttede eller utagerende, og deres atferd kan være uforutsigbar (Jacobsen, 2016). For å hjelpe disse elevene, er det viktig å sørge for struktur og forutsigbarhet, slik at de kan føle seg trygge, og samtidig gi dem emosjonell og faglig støtte. De ansatte og skolen bør også være klar over at dette kan være en langsiktig og tung prosess, og at det kan ta tid å bygge tillit og relasjoner med disse elevene (Jacobsen, 2016). Denne prosessen krever mye tålmodighet og innsats fra lærerne og skolen, men her er det viktig at man jobber sammen med god ledelse og mot samme mål (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016).

Firefeltmodellen til Røkenes og Hansen (2006) viser de fire perspektivene som skal kunne danne grunnlaget for en felles forståelse av den problematikken som foreligger. Alle lærere vil være preget av egne erfaringer og personlighet i sin profesjonsutførelse, og det er derfor viktig at man danner team rundt de elevene man skal jobbe med. Disse teamene må etablere en felles forståelse for problematikken, samt hvordan de skal jobbe for å forebygge og redusere denne (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016). Dersom en skole eller lærere mangler kompetanse på atferdsvansker er det ifølge kapittelforfatterne i seg selv en risikofaktor for at disse kan oppstå.

2.4.3 Samarbeid mellom skole og hjem

Elever med atferdsproblematikk kan som nevnt tidligere oppleves som utfordrende og kan skape mye frustrasjon og negative følelser hos de voksne rundt (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016). Det blir ofte mye fokus på alt det negative i et skole-hjem-samarbeid, og samtlige samarbeidsparter kan føle seg maktesløse. Som med elevene, bør lærerne også etterstrebe å etablere gode og trygge relasjoner med de foresatte (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016). Det er viktig at de foresatte opplever at lærerne bryr seg om barnet deres, og at han eller hun ønsker å hjelpe. Læreren bør også vise omsorg og forståelse både i møte med barnet og de foresatte. Også her legges ansvaret for å etablere og opprettholde en slik relasjon på læreren (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016).

I arbeidet med avlæring av atferdsvansker så er det viktig at eleven omgis av positive sosiale omgivelser, på alle arenaer (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016). Samtlige voksne rundt barnet må være innforstått med og ha en felles forståelse for problematikken, slik at man kan forhindre at barnet klarer å sette de ulike aktørene opp mot hverandre (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016). Dette kan føre til grobunn for konflikt og vil ikke være hensiktsmessig for noen parter. Det må også være sammenheng mellom de krav og regler som er i hjemmet og på skolen.

2.4.4 Henvisningskompetanse

Henvisningskompetanse i skolen og hos den enkelte lærer blir av Raundalen og Schultz (2007) fremhevet som en viktig del av systemperspektivet. Som lærer skal man ikke behandle, utrede eller sette diagnose på elever, men man må være oppmerksom og ha kunnskaper om de

symptomene som kan fremtre i skoletiden (Raundalen & Schulz, 2007). Elever som fremviser alvorlige atferdsvansker kan trenge oppfølging av andre instanser som for eksempel BUP, PPT eller barnevern. Det er viktig at man da jobber helhetlig rundt barnet, og at de ulike instansene ivaretar sine roller. Skolen sitt hovedmandat er danning (Opplæringsloven, 1998), men det er da som lærer viktig å huske på at dette gjelder både den faglige og sosiale danningen, ikke kun undervisning av fag. Viktigheten av god henvisningskompetanse understrekes også av Roland, Øverland og Byrkjedal-Sørby (2016), og de understreker at de ulike instansene må samkjøre tiltakene for å oppnå best mulige resultater.

2.5 Sosiokulturell læringsteori

Sosiokulturell læringsteori tar utgangspunkt i at mennesker tilegner seg nye ferdigheter og kunnskaper i samspill og kommunikasjon med andre (Säljö, 2010). Ved at man i skolen tilrettelegger for samspill og gode relasjoner, samt legger til grunn elevenes muligheter, ikke begrensninger, vil elevene ha mulighet til å utvikle seg både faglig og sosialt. Säljö (2010) viser til at læring er en simultan prosess mellom det intellektuelle og de fysiske prosessene som skjer rundt eleven. Dersom man ser dette i sammenheng med relasjonsbegrepet, så vil gode relasjoner ifølge sosiokulturell læringsteori være en viktig del av denne simultane prosessen som fører til læring.

Den proksimale utviklingssonen (Vygotsky, 1978) er sentral i den sosiokulturelle læringsteorien. Vygotsky mente at man skulle legge elevenes muligheter til grunn, ikke begrense disse. Dersom eleven opplever å kunne etablere nye ferdigheter og kunnskaper basert på det nivået den er på, vil utviklingssonen gradvis ekspandere (Vygotsky, 1978). For elever som viser alvorlige atferdsvansker vil en god lærerrelasjon kunne tilby støtte på en stabil og pålitelig måte, og være avgjørende for å fremme mestring og utvikling hos den enkelte elev. Dette innebærer å kunne tilpasse undervisningen og tilby individuell støtte for å hjelpe eleven med å utvikle selvtillit og ferdigheter som trengs for å lykkes i læringen. En naturlig videreføring av den proksimale utviklingssonen til Vygotsky er Bruner (1978) sitt stillasbegrep. Bruner viser til at barn trenger et støttende stillas rundt seg for å kunne utvikle seg i den proksimale utviklingssonen. Dette stillaset består av allerede eksisterende kunnskaper og ferdigheter. Dersom læreren og relasjonen lærer-elev er gode, vil læreren kunne fungere som et stillas for elever med atferdsutfordringer. Som

nevnt tidligere er det viktig for elever som fremviser alvorlige atferdsvansker å lære ulike ferdigheter og regulering i samspill med andre (Johannessen & Bakken, 2020), og en forutsetning for dette er at læreren oppleves som støttende (Linder, 2012). Ved å tilrettelegge for støtte gjennom gode relasjoner kan man hjelpe elever med atferdsutfordringer å forstå sammenhenger og styrke innlæring av nye kunnskaper og ferdigheter. Over tid vil eleven da ifølge Bruner (1978) kunne internalisere disse ferdighetene, og videreutvikle dem.

2.6 Sammendrag

Elever som fremviser alvorlige atferdsvansker kan oppleve utfordringer i relasjonen til lærere, og de utfordrer ofte voksne da de kan fremkalle vonde og vanskelige følelser hos oss (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016). Elevenes atferd kan ofte føre til konflikter og problemer i klasserommet, de kan opptre opposisjonelle og kan fremvise aggresjon. Disse elevene kan også ha en tendens til å være mer impulsive, være preget av negative følelser, ha lav frustrasjonstoleranse og kunne ha vanskeligheter med å regulere sine følelser (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016).

For noen elever kan relasjonen til læreren være preget av fiendtlighet eller mistillit, spesielt hvis de har opplevd tidligere mislykkede relasjoner med autoriteter. Andre elever kan ha et mer positivt forhold til læreren, men likevel ha vanskelig for å håndtere frustrasjon og sinne på en konstruktiv måte. Dersom læreren klarer å etablere anerkjennelse hos barnet gjennom det samspillet som oppstår i lærer-elevrelasjonen, vil eleven kunne etablere en trygg selvfølelse (Honneth, 2008). Denne selvfølelsen vil bidra positivt inn i elevens utvikling og autonomi. Forskning viser også at elever som opplever å ikke bli møtt med respekt og støtte hos lærerne, oftere også vil fremvise negativ atferd (Pinderhughes, Coie, Lockman, Bierman, Dodge, Greenberg & McMahon, 2010). Lærere innehar en posisjon som kan bidra til å styrke relasjonen til elever som viser atferdsvansker, ved å være tålmodige, støttende og empatiske, samtidig som de gir klare forventninger og konsekvenser for uakseptabel atferd. Å være en autoritativ voksen og skape et trygt og støttende læringsmiljø kan også være nyttig for disse elevene, og det kan bidra til å redusere konfliktnivået og øke deres engasjement og motivasjon for læring (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016).

Deci og Ryan (1985, 2000) viser til viktigheten av at eleven drives av en indre motivasjon som utspringer fra barnets interesser. Dersom man som lærer klarer å tilrettelegge for denne indre motivasjonen i skolehverdagen, vil man gjennom å jobbe med utvikling av kompetanse, selvbestemmelse og tilhørighet hos barnet bidra til økt motivasjon. Kjennskap til både toleransevinduet (Field, 1981; Siegel, 2012) og SIP-modellen (Crick & Dodge, 1994) hos lærerne kan være verktøy i dette arbeidet.

Det er viktig å understreke at relasjoner mellom elever og lærere er komplekse og kan påvirkes av mange faktorer, inkludert elevens individuelle behov og erfaringer, lærerens pedagogiske stil og klasserommets dynamikk. Systemene rundt eleven vil påvirke elevens relasjon til læreren (Bronfenbrenner, 1979), og skole-hjem-samarbeidet vil kunne være en positiv eller negativ faktor inn mot elevenes faglige og sosiale utvikling (Bø, 2012). Her kan man også se på Sameroff (2010) sin transaksjonsmodell som et ledd i det samspillet som skjer rundt barnet, og den gjensidigheten miljøet rundt bidrar til. Det er viktig å tilnærme seg hver elev og situasjon individuelt, samt å tilby støtte og veiledning til lærere som jobber med elever som viser alvorlige atferdsvansker, og ikke minst jobbe helhetlig som system rundt denne elevgruppen.

3.0 Metode

I dette kapittelet vil valg og vurderinger som har blitt lagt til grunne i forskningsprosessen, samt fremgangsmåter beskrives. Valg av metodisk tilnærming, planlegging, gjennomføring og innsamling av data, samt analyse, kategorisering og tolkning av datamateriale. Studiens kvalitet vil også bli beskrevet i dette kapittelet. For å sikre at forskningsarbeidets reliabilitet og validitet ivaretas har beskrivelser og valg som er tatt underveis i prosessen blitt skrevet inn fortløpende. Avslutningsvis i dette kapittelet vil jeg komme inn på hvilke forskningsetiske vurderinger som er tatt i løpet av prosessen.

3.1 Kvalitativt forskningsintervju

I denne studien er målet å undersøke hva elever som viser atferdsvansker anser som en god og trygg lærerrelasjon, og om denne relasjonen påvirker elevenes atferd. Jeg ønsker å se på om hyppigheten av utfordrende atferd er lavere i de tilfeller hvor eleven opplever lærerrelasjonen som god. For å få tilgang til hvordan elevene opplever sin livssituasjon, samt for å få tilgang til deres perspektiv vil man kunne bruke et kvalitativt forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2015). Formålet med et slikt intervju er ifølge Kvale og Brinkmann (2015) å forstå verden ut ifra den man intervjuer sitt ståsted, og dermed også kunne få et innblikk inn i deres livsverden. Et kvalitativt forskningsintervju vil kunne gi innsikt i deltakernes tanker, følelser og erfaringer, og Gulliksen og Hjordemaal (2011) viser til at det å reflektere over nye erfaringer kan føre til etablering og utvikling av ny kunnskap. Dersom vi tar dette i betraktning, vil dette også understøtte viktigheten av å få tilgang til elevenes egne erfaringer og opplevelser. I denne oppgaven kunne jeg også valgt å gjennomføre en kvalitativ observasjon (Dalland, 2013) da denne også kan si noe om relasjoner og samspill mellom ulike individer. Jeg har i denne studien kun valgt å forholde meg til et kvalitativt forskningsintervju, og ikke en blanding av dette og observasjon, da jeg ønsker å belyse og se på enkeltpersoners opplevelser. Jeg tror også at tiden ville blitt for knapp og omfanget for stort for denne oppgaven. I ettertid ser jeg at det også kunne vært interessant å observere disse elevene, dette kommer jeg mer tilbake til i studiens begrensninger.

Når jeg skal gjennomføre kvalitative forskningsintervju, og i etterkant analysere disse, har jeg valgt å bruke metoden utviklet av Smith, Flowers og Larkin, «*Interpretative Phenomenological*

Analysis» (Smith, Flowers & Larkin, 2009), eller på norsk «fortolkende fenomenologisk analyse», heretter forkortet til IPA. Denne metoden blir beskrevet grundig i boken «*Interpretative phenomenological analysis: Theory, Method and Research*» fra 2009.

3.1.1 Fortolkende fenomenologisk analyse

IPA er en metode som undersøker hvordan informantene bruker sine erfaringer i sin meningsfortolkning (Smith, Flowers & Larkin, 2009). Jeg har valgt denne metoden fordi jeg ønsker å få innsikt i hvordan enkeltindivider, i mitt tilfelle elever som viser alvorlige atferdsvansker, forstår et gitt fenomen i en bestemt kontekst, her skolehverdagen. Denne metoden anses som god når man vil undersøke relasjoner, validiteten og viktigheten av disse, samt når man har et lite utvalg (Smith, Flowers & Larkin, 2009). Det er relasjoner jeg ønsker å undersøke i min studie, og IPA vil derfor være en metode som vil kunne belyse min problemstilling og mine forskningsspørsmål. I min studie har jeg et utvalg på fire elever, dette faller også inn under definisjonen på et lite utvalg (Smith, Flowers & Larkin, 2009). Fortolkende fenomenologisk analyse er en kombinasjon av fenomenologi og hermeneutikk, med et ideografisk fokus (Smith, Flowers & Larkin, 2009).

Intervjuene i denne studien er åpne og semi-strukturerte (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette fordi jeg i størst mulig grad ønsker å belyse elevenes egen livsverden, og fordi at denne måten å gjennomføre intervjuer på også er i tråd med IPA (Smith, Flowers & Larkin, 2009). De perspektivene som kan komme frem i denne type intervjuer anser jeg som viktige for å få tilgang til de fenomenene som undersøkes i denne studien (Smith, Flowers & Larkin, 2009). Ved å gjennomføre denne typen intervjuer, kan eventuell usikkerhet som oppstår i intervjufasen reduseres, og dermed sikre at jeg får svar på forskningsspørsmålene og problemstillingen. Som intervjuer vil det også gi meg mulighet til å stille eventuelle oppfølgingsspørsmål for å få mer detaljerte svar, og dermed i større grad sikre at jeg får svar på forskningsspørsmålene og problemstillingen.

3.1.2 Fenomenologi

Når man ønsker å gi en så presis beskrivelse av et sosialt fenomen som mulig så vil en fenomenologisk tilnærming være egnet (Kvale & Brinkmann, 2015). Fenomenologien kan bidra

til å gi en forståelse av hvordan mennesker opplever og ser verden rundt seg, hvordan de tenker, opplever og føler seg knyttet opp mot ulike fenomener og kontekster (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien er det slik jeg ser det viktig, da det vil gi oss informasjon om hvordan de ulike informantene opplever og beskriver de ulike relasjonene, og hvilken betydning disse har i en skolehverdag.

For å kunne forstå enkeltindividers erfaringer og opplevelser fra et førstehåndsperspektiv kan man nyttiggjøre seg av et fenomenologisk perspektiv (Smith, Flowers & Larkin, 2009), da man i større grad kan sette seg inn i den enkeltes livsverden fra deres perspektiv. Menneskers handlinger er meningsfulle, og en deskriptiv tilnærming til dette vil bidra til å forstå blant annet menneskers følelser og atferd, som er det som undersøkes i denne studien (Dalland, 2013). Dette er viktig i denne oppgaven, da jeg ønsker å se på hva som ligger bak elevenes atferd, hva som kan forårsake dette og om det er noe de voksne rundt kan endre på for å bedre elevenes situasjon.

En fenomenologisk tilnærming vil kunne bidra inn og belyse forskningsspørsmålene og problemstillingen som undersøkes i denne studien, da disse ønsker å besvares ut ifra elevenes egne opplevelser, og deres livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.1.3 Hermeneutikk

Hermeneutikken handler om hvordan vi bruker, bearbeider, tolker og forstår den informasjonen vi blir gitt (Thagaard, 2013). Som forsker vil man i hermeneutikken søke etter å skape en dypere forståelse av den informasjonen man har fått gjennom den fenomenologiske tilnærmelsen, slik at man kan se den i lys av den sammenhengen den skal studeres i (Smith, Flowers & Larkin, 2009). Meningen må også tolkes for å kunne forstås og brukes (Gilje & Grimen, 2011). Det finnes flere måter å tolke informasjonen på, og den må alltid sees i sammenheng med konteksten (Thagaard, 2013). Fortolkningen av datamateriale vil skje i helhet, men man må også se på informasjonen isolert, som en del av fenomenet man undersøker. I denne studien hvor IPA brukes som metode, vil man som forsker prøve å skape en mening av informantenes egen oppfattelse av de ulike fenomenene.

I hermeneutikken snakker man om den hermeneutiske sirkelen (Kvale & Brinkmann, 2015). Den hermeneutiske sirkelen er en del av det første fortolkningsprinsippet innenfor hermeneutisk meningsfortolkning, og går ut på at man alltid må se helhet og deler av denne i sammenheng. Gilje og Grimen viser til at mennesker er unike ved at de tillegger egne handlinger en mening, ved å kunne beskrive og tolke ut ifra egen livsverden og gir disse egenskaper (Gilje & Grimen, 2011). Disse betraktningene vil være ulike fra person til person, og vil være avhengig av deres erfaringer. Når man anvender en hermeneutisk tilnærming er det viktig å være bevisst dette, og som forsker må man alltid legge til grunn at informantene våre møter spørsmålene med bakgrunn i egne forutsetninger og forforståelse (Gilje & Grimen, 2011). I arbeidet med å bruke, bearbeide og sammenfatte den informasjonen vi får fra et utvalg er det viktig at vi forstår sammenhengen mellom den forforståelsen som kan foreligge og den konteksten informasjonen gis i. I en intervju sammenheng vil det derfor være gunstig at utvalget begrunner sine tolkninger av de gitte fenomenene (Gilje & Grimen, 2011).

Ved å anvende en hermeneutisk meningsfortolkning vil man kunne se på hensikten til informantene, og hva de ønsker å oppnå for eksempel gjennom deres atferd (Gilje & Grimen, 2011), som vil være aktuelt i denne studien. Mens man i fenomenologien beskriver ulike fenomen, så ønsker hermeneutikken å bearbeide og bruke denne informasjonen. Dersom man ser disse to tilnærmingene i sammenheng, vil de sammen i større grad kunne bidra til å besvare de spørsmålene som stilles i denne oppgaven, og understøtter hvorfor IPA som metode vil være hensiktsmessig (Smith, Flowers & Larkin, 2009).

3.1.4 Ideografi

Ideografien vektlegger den enkelte person og dens tanker, følelser og opplevelser ut ifra et førstehåndsperspektiv (Smith, Flowers & Larkin, 2009). Ved å ta utgangspunkt i disse vil ideografien se på de faktorene som er særegne for det enkelte individ i det fenomenet som undersøkes. Ved at man i en studie som denne ser på hver enkelt informant og deres livsverden ut fra eget perspektiv, vil man få en forståelse av hvordan den enkelte opplever et fenomen, og hvordan man forstår og forholder seg til dette. I denne studien hvor man ser på viktigheten av relasjon som et ledd i å forebygge utfordrende atferd, vil man kunne se på de ulike individenes svar for å se om de samsvarer med de enkeltes opplevelser og forståelse av relasjonene.

Slik jeg ser det vil disse tre komponentene av IPA utfylle hverandre og bidra til å svare på de spørsmålene denne studien fremmer. Ved at man tar utgangspunkt i det særegne ved et enkelt individ (ideografi), og undersøker disse fenomenene i lys av deres opplevelse av egen livsverden (fenomenologi), og bearbeider denne informasjonen gjennom en hermeneutisk meningsfortolkning (Smith, Flowers & Larkin, 2009), vil vi få et helhetlig bilde av hvordan disse elevene opplever relasjonen til sine lærere.

3.2 Forskningsprosessen

3.2.1 Forforståelse

Kvale og Brinkmann skriver om viktigheten av å være bevisst egen forforståelse i all forskning (Kvale & Brinkmann, 2015). En del av denne bevisstheten medfører også at man er åpen, og ikke møter med forutinntatte holdninger eller løsninger på de problemstillingene og spørsmålene man stiller. Likevel er det også nødvendig at man har god kunnskap om det temaet man undersøker for å sikre god kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette er en balansegang man som forsker må finne ut av, og være bevisst på. Thagaard (2013) skriver også om forskeren som en nøytral aktør i intervjusituasjonen, hvor den som intervjues blir sett på som et objekt. Hun beskriver også videre hvilke dilemmaer man som forsker kan havne opp i, i en intervjusituasjon. Dette er aspekter jeg mener er viktige at man som intervjuer er kjent med, slik at man ikke bruker egen forforståelse til å styre samtalen for mye, men heller være en lyttende part (Thagaard, 2013).

Forforståelsen er noe man hele tiden bør reflektere rundt gjennom hele forskningsprosessen. Mitt engasjement for elever som på en eller annen måte faller litt utenfor i skolehverdagen var med på å danne grunnlaget for min problemstilling. Jeg er som menneske og pedagog grunnleggende opptatt av at det alltid er en bakenforliggende årsak til en atferd eller oppførsel. Særlig når det kommer til barn og elever så er jeg opptatt av at vi skal søke etter å forstå hvorfor de gjør som de gjør, og ikke avvise dem og dytte dem bort fra fellesskapet.

Min faglige bakgrunn og mine tidligere erfaringer vil så klart prege meg og de valgene jeg tar gjennom hele forskningsprosessen. Jeg har jobbet i skolen siden 2007, og har tidligere studert blant annet psykologi og spesialpedagogikk ved UiO. Jeg har jobbet med elever med et spekter av diagnoser, og jeg har erfaringer med mange ulike typer lærerkolleger fra to ulike skoler.

Gjennom studietiden min ved UiS har jeg også opparbeidet meg en større faglig tyngde, som igjen vil påvirke min for forståelse. Mine personlige erfaringer og opplevelser vil også kunne spille en rolle inn i det tolkningsarbeidet jeg vil gjøre.

3.2.2 Godkjenning av prosjektet

Før studien ble gjennomført, ble det utarbeidet et informasjonsskriv med samtykkeerklæring (vedlegg 1) og en intervjuguide (vedlegg 2) i henhold til kravene fra Norsk Senter for forskningsdata (NSD/SIKT) som krever godkjenning av prosjekter som inneholder personopplysninger. Etter at prosjektet ble godkjent av NSD, tok jeg kontakt med en skole på Sør-Vestlandet og informerte om studiens formål og problemstilling. Et ønsket utvalg av informanter ble formidlet til ledelsen, som spurte kontaktlærerne om de kunne velge ut aktuelle elever som kunne delta i studien. Etter at informantene takket ja, ble det avtalt tid for et møte med elev og foresatte der informasjonsskrivet om studien og samtykkeskjema ble delt ut og signert. Til slutt ble intervjuene gjennomført og tatt opp på båndopptaker før de avslutningsvis ble transkribert og analysert i NVivo og Word.

3.2.3 Deltakere/utvalg og rekruttering

I denne studien har deltakerne blitt strategisk utvalgt ut fra visse kriterier. Elevene som deltar i studien, må ha fremvist alvorlige atferdsvansker i tråd med den definisjonen jeg bruker i teoridelen, det vil si fremvise motstand mot autoriteter, aggresjon, manglende empati eller atferd som bryter med sosiale normer og regler (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016). Informantene trenger ikke å ha diagnosen alvorlige atferdsvansker, men de må over en lengre periode ha fremvist tegn på atferdsvansker i tråd med Roland, Øverland og Byrkjedal-Sørby (2016) sine beskrivelser av disse vanskene. Denne atferden kan fremvises gjennom blant annet motstand mot autoriteter, aggresjon, manglende empati, stjeling, skulk og ulydighet. Det er lærerne og teamet rundt elevene som definerer utvalgets vansker i tråd med de kriteriene som legges til grunn i denne studien, men det er viktig at det er en atferd som har vedvart over tid og på tross av tiltak som er satt inn. Deltakerne i denne studien anses med bakgrunn i dette, å ha kvalifikasjoner som kan bidra til å svare på problemstillingen som stilles (Thagaard, 2013). Jeg ønsket videre å innlemme elever som opplever at de hadde en varierende grad av relasjoner til ulike lærere, slik at sannsynligheten for å innlemme både gode og dårlige relasjoner økte. I tråd

med utvalg i IPA-studier er dette utvalget også et lite utvalg, bestående av fire elever fra mellomtrinnet (Smith, Flowers & Larkin, 2009). Thagaard (2013) støtter også små utvalg i IPA-studier. Deltakernes bakgrunn/hjemmeforhold, eventuelle diagnoser eller samarbeidsparter som jobber rundt eleven vil ikke bli belyst i denne oppgaven.

Informantene i denne studien er fire elever som viser alvorlige atferdsvansker, og de går alle på mellomtrinnet. Informantene er både jenter og gutter. Jeg har valgt disse informantene fordi de kan belyse problemstillingen fra hvert sitt perspektiv, og man kan sette svarene fra de kvalitative forskningsintervjuene opp mot hverandre. Når man analyserer dataene vil man kunne se om det er noen sammenheng mellom hvordan elevene opplever en relasjon, og hyppigheten og forekomsten av uønsket atferd. Informantene er valgt med bakgrunn i at de kan bidra til å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene, ved at de fremviser alvorlige atferdsvansker. Det er lærere ved den aktuelle skolen som har plukket ut utvalget.

3.2.4 Planlegging av intervju

I planleggingsfasen valgte jeg å lage en intervjuguide hvor jeg stilte åpne spørsmål. Jeg ønsket at elevene skulle få snakke så fritt som mulig, slik at det er deres tanker, ideer og meninger som kommer frem, og at det ikke er jeg som legger føringer for disse. Dette i tråd med den metoden jeg valgte, IPA (Smith, Flowers & Larkin, 2009).

Jeg utviklet en intervjuguide med semistrukturert tilnærming for å sikre at informantene kunne gi utfyllende og åpne svar. Målet var å samle inn deres beskrivelser og tolkninger av relasjoner og egen atferdsproblematikk i en skolesammenheng. Den semistrukturerte tilnærmingen innebærer bruk av åpne spørsmål som oppfordrer informantene til å gi lengre og mer detaljerte svar (Smith, Flowers & Larkin, 2009). Dette fremmer god kommunikasjon og samarbeid mellom forskeren og informantene, og kan skape gode og detaljerte beskrivelser av informantenes opplevelser (Smith, Flowers & Larkin, 2009). Jeg ønsket også at elevene selv skulle definere de begrepene jeg bruker i studien for å sikre at vi har en felles forståelse av det vi snakker om.

Det blir anbefalt at man i de innledende fasene av et intervju starter med spørsmål som gir en god start på intervjuforløpet og som trykker intervjuobjektet (Smith, Flowers & Larkin, 2009). Dette

understøttes også av Thagaard (2013). I min intervjuguide startet jeg med enkle og generelle spørsmål knyttet til elevens skolehverdag. Disse spørsmålene var mer konkrete enn abstrakte, og meningen med dem var å etablere et trygt miljø, samt etablere tillit mellom meg som intervjuer og informanten (Smith, Flowers & Larkin, 2009).

Intervjuguiden ble utarbeidet med utgangspunkt i IPA (Smith, Flowers & Larkin, 2009), og tok hensyn til både de fenomenologiske, hermeneutiske og det ideografiske perspektivet.

Spørsmålene som ble stilt var i all hovedsak beskrivende spørsmål, slik at informantene selv kunne velge hvordan de ville svare. Jeg innlemmet også noen strukturelle spørsmål for å få mer informasjon om skole-hjem samarbeidet, og hvordan hjemmet snakket om skolen og lærerne.

Noen av spørsmålene ønsket også å undersøke hva elevene selv legger i de ulike begrepene, og hvilke tanker de har rundt de ulike fenomenene som kan oppstå i løpet av en skolehverdag.

Varigheten på intervjuene var også avhengig av informantene, og hvor mye de valgte å svare på de ulike spørsmålene. Elevene fikk også mulighet til å ta pauser dersom de ønsket det.

3.2.5 Gjennomføring av intervju

Før intervjuene ble gjennomført, ga jeg informantene grundig informasjon om studien, samt ivaretagelse av deres anonymitet og min taushetsplikt. Selv om jeg hadde mottatt samtykkeerklæringen (vedlegg 1) og underskrift benyttet jeg anledningen til å gjenta at samtykket var frivillig, og at de kunne trekke seg når som helst. Jeg informerte også informantene om at jeg var interessert i å høre deres personlige erfaringer, opplevelser, følelser og tanker om temaet, og understreket at det ikke fantes noen rette eller gale svar. Jeg oppfordret også informantene til å ikke bruke navn i sin besvarelse, men dette var vanskelig for samtlige.

Gruppen jeg intervjuet er en sårbar gruppe, og tematikken vi snakker om er vanskelig. Samtlige informanter hadde mye kroppslig uro i intervjusituasjonen, og måtte reguleres jevnlig. Alle informantene fiklet med ulike gjenstander, og en av informantene prøvde å utfordre intervjuer i intervjuet. Dette, blant annet med å komme med kommentarer som «*Du greier ikke å ta skruen fra meg*» (4:70), da jeg sier at eleven må slutte å skrape opp bordet med en skrue. En av informantene virket også veldig nervøs, og min tolkning tilsier at denne informanten prøvde å svare det hen trodde var riktig. Informantene svarte godt, men svært ulikt på de spørsmålene som

ble stilt. Det var vanskelig for dem å forklare hva de la i de ulike begrepene, og noe ble for abstrakt for dem. Samtlige informanter gav inntrykk av å ønske å bidra til studien. Slik jeg opplevde det, tok de spørsmålene på alvor, og svarte etter beste evne. Informantene var rolige og konsentrerte seg i intervjusituasjonen, og de spurte dersom det var noe de lurte på.

Samtlige av informantene snakket i ca. 10 minutter, og jeg måtte stille en del oppfølgingsspørsmål underveis. Noen av spørsmålene ble nærmest bare bekreftet eller avkreftet av elevene. I etterkant ser jeg at det er flere aspekter ved intervjuene som kunne vært gjort annerledes, dette kommer jeg tilbake til i delkapittelet om studiens kvalitet.

Elevgruppen som ble intervjuet hadde alle en ulik tilnærming til det å bli intervjuet, og hadde et varierende kroppsspråk og tonefall som må tas med inn i analysen av besvarelsene. Mine betraktninger av informantene er at de synes dette var en tematikk som var vanskelig og sår å prate om, samtidig som de ga inntrykk av å sette pris på at noen faktisk ville høre på deres opplevelser knyttet til skolehverdagen og lærer-elev-relasjonen. Kroppsspråk og tonefall kunne antyde at flere av dem brukte enkelte forsvarsmekanismer dersom det ble stilt spørsmål de syntes var ubehagelige å høre på. Et eksempel på dette kan være informant 4 som plutselig ville fortelle at en lærer “lekte deilig” når hen ble spurt om hen opplevde å bli likt av lærerne på skolen. Mine betraktninger av dette er at denne læreren eleven nevnte var en lærer hen opplevde at ikke likte hen, men at dette kanskje var vondt og sårt å si høyt, og at hen derfor kompenserte med å være frekk i omtalen av denne læreren. Slike betraktninger vil jeg tydeliggjøre i større grad i drøftingsdelen.

3.2.6 Transkribering og kategorisering

Da jeg transkriberte intervjuene tok jeg i bruk NVivo, et dataprogram som egner seg til arbeid med kvalitative data, deriblant også det å transkribere kvalitative forskningsintervjuer. Jeg var ikke kjent med NVivo fra tidligere og opplevde det som et krevende, men nyttig verktøy. Jeg har valgt å transkribere materialet på normert bokmål i stedet for dialekt. Dette for å kunne ivareta anonymiteten til informantene, men også fordi det muntlige språket og skriftspråket har forskjellige normer. Ifølge Brinkmann og Kvale (2015) kan denne ulikheten i normer bidra til at

oversettelsen kan virke kunstig og uforståelig, men den vil også kunne gjøre etterarbeidet og lesbarheten enklere.

Intervjuene er transkribert nesten ordrett, men jeg har valgt å utelate navn og kjønn. Der hvor det eleven sier ikke er forståelig har jeg markert det med spørsmålstegn. Thagaard (2013) skriver i sin bok “Systematikk og innlevelse. *En innføring i kvalitativ metode*” om det han kaller de skjulte sidene ved en intervjusituasjon. Dette kan for eksempel være informantenes kroppsspråk, intonasjon i stemmen og eventuelle følelsesmessige reaksjoner. Thagaard (2013) understreker likevel at det viktigste er innholdet i det informanten sier. Likevel vil jeg kommentere elevenes tonefall og kroppsspråk i drøftingsdelen.

Dersom det har oppstått tanker og refleksjoner underveis i transkriberingsprosessen, som jeg tenker kan være relevante for videre analysearbeid, så har disse blitt notert ned. Disse vil jeg også belyse i drøftingsdelen av denne oppgaven. Samtlige informanternes navn er kodet i transkriberingen med tall, og lærere og medelever med bokstaver i alfabetisk rekkefølge, etter når de opptrer i intervjusituasjonen. Dette for å ivareta informantenes anonymitet. Jeg har også valgt å bruke pronomen «hen» i transkriberingen for ikke å avsløre kjønn på hverken elever eller lærere, samt når jeg refererer til transkriberingen i denne oppgaven.

Selve prosessen med å kategorisere transkriberingen var krevende, både tidsmessig, men også prosessen med å sortere informasjonen. Jeg brukte også i denne prosessen kodingsdelen av programmet NVivo. Jeg endret kategorier kontinuerlig underveis, og brukte lang tid på å sortere informasjon slik at den sammenfalt med forskningsspørsmålene mine. Til slutt endte jeg opp med å lage en tabell hvor jeg sorterte hyppigheten av informasjon og ulike utsagn basert på de matrisene jeg fikk i NVivo. Jeg delte dataen inn i hoved- og underkategorier og beskriver disse i tabellen. Resultatene utdyper jeg i resultatdelen, og under de ulike delkapitlene som gjenspeiler de ulike områdene dataen belyser.

3.3 Studiens kvalitet

Kvalitet er et viktig aspekt i all forskning, og det er viktig å vurdere en studie opp mot kriterier som validitet og reliabilitet. Validitet handler om studiens gyldighet og om det faktisk at den undersøker det den er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). Det betyr at

fremgangsmåter og funn svarer til studiens formål (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010). For å sikre gyldigheten i studien må vi ta hensyn til mulige feil og alternative tolkninger av resultatene. Vi må undersøke hvordan den innsamlede dataen kan støtte eller utfordre ideene, og presentere en overbevisende argumentasjon for hvorfor leserne skal tro på våre funn (Maxwell, 2009). For å besvare forskningsspørsmålene våre er intervju som metode, sammen med teori, viktig for å støtte gyldigheten i besvarelsen. Det er avgjørende å begrunne og henvise til innsamlet data og teori underveis i hele prosessen.

Reliabilitet angir hvor pålitelig forskningen og forskningsresultatene er. Reliabilitet vurderes som høy dersom andre forskere har gjennomført den samme eller en tilsvarende studie og kommet til samme konklusjon (Kvale & Brinkmann, 2015). Reliabilitet handler derfor om nøyaktigheten av dataene, og dette inkluderer beskrivelse av metodene som er brukt for å samle inn data, samt hvordan dataene er blitt brukt og bearbeidet (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010). Siden validitet og reliabilitet har så stor betydning for studiens kvalitet, har jeg inkludert detaljerte beskrivelser av fremgangsmåter, hvordan dataene er samlet inn, og de beslutningene og vurderingene som er gjort gjennom hele forskningsprosessen.

For å sikre gyldigheten av min forskning, har jeg vært kritisk til mitt eget arbeid. Jeg har stadig stilt meg spørsmålet: Hvilke feil kan jeg ha gjort? Kan dataene tolkes og forstås på andre måter enn den måten jeg har tolket og forstått dem på? Har jeg vært forutinntatt i min tolkning? Under hele forskningsprosessen har jeg kontinuerlig reflektert over disse spørsmålene. Jeg har også reflektert over mulige feilkilder og spørsmål knyttet til gyldigheten av forskningen min, inkludert min egen forforståelse og min posisjon som forsker og intervjuer. Disse refleksjonene er dokumentert gjennom hele forskningsprosessen.

Som tidligere nevnt, var det avgjørende å opprettholde en avslappet atmosfære under intervjuene for å sikre at elevene ville føle seg trygge nok til å gi ærlige og pålitelige svar. Dette innebar også at jeg var bevisst på hvordan jeg formulerte spørsmålene mine, ved å stille åpne spørsmål, som gav elevene mulighet til å bidra inn og styre samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Da resultatene fra analysen ble presentert, ble tekstelementer som var tatt ut av konteksten verifisert mot helheten av de transkriberte intervjuene. Dette ble gjort for å sikre at betydningen som elevene hadde gitt uttrykk for, ble korrekt gjengitt i resultatpresentasjonen (Malterud, 2011).

Jeg kunne bidratt til å styrke studiens troverdighet ytterligere ved å inkludere flere informanter. Både flere elever, men også lærere, slik at jeg kunne sammenlignet hvordan de ulike aktørene ser på relasjonene seg imellom. Dessverre var tidsrammen for knapp til at dette kunne bli gjennomført. Det kunne også vært interessant å innlemme elever som ikke fremviser atferdsvansker for å se på likheter og ulikheter, samt fulgt disse elevene over en lengre tidsperiode. Det ville også vært interessant å følge disse elevene over tid, studert en større gruppe, samt sett om det var noen geografiske, økonomiske, kulturelle eller sosiale faktorer som påvirket hyppigheten av atferden.

Jeg har forsøkt å styrke reliabiliteten i studien ved å gi en grundig beskrivelse av hvert trinn i forskningsprosessen, inkludert beslutninger og vurderinger som ble gjort underveis. Jeg har også beskrevet min forforståelse, samt hvordan og hvorfor utvalget ble valgt. Ved å gjøre dette har jeg etterstrebet å gjøre studien så transparent som mulig, slik at leseren har tilstrekkelig informasjon til å vurdere studiens pålitelighet og mulighet for etterprøving. Jeg vil derfor la det være opp til leseren å vurdere studiens reliabilitet på bakgrunn av den utførlige beskrivelsen av forskningsprosessen. Dette er i tråd med anbefalinger fra Johannessen, Christoffersen & Tufte (2010) og Thagaard (2013).

3.4 Forskningsetiske vurderinger

Ifølge Maxwell (2009) eksisterer det etiske utfordringer i alle ledd av et forskningsprosjekt. Prosjektet innbefatter prosjektbeskrivelse og planlegging, gjennomføring, bearbeiding og publisering av resultatene. Gjennom hele prosjektet har jeg fulgt forskningsetiske retningslinjer fra NESH (2021). Jeg har fylt ut meldeskjema til NSD for godkjenning, og lagt ved intervjuguide, informasjonsskriv og prosjektbeskrivelse. I informasjonsskrivet informerte jeg kandidatene om prosjektet og innhentet foresattes skriftlige samtykke til å delta. Jeg forsikret dem også om at de kunne trekke seg når som helst uten negative konsekvenser. Jeg har også tydelig forklart min rolle og formålet med min studie både i invitasjonen til intervjuet og under

selve intervjuene. Selv om kandidatene var under 18 år, ble de på lik linje med foreldrene informert.

Etiske overveielser var også med i valg av forskningsmetode. Spesielt ble det tenkt på eventuelle maktforhold som kunne eksistere mellom intervjuer og objekt (Thagaard, 2013).

For å ivareta anonymiteten til deltakerne i intervjuene, ble alle uttalelser anonymisert. Dette gjorde det mulig å åpne opp for en ærlig og åpen dialog, uten at noen skulle risikere å bli konfrontert med sine uttalelser senere. Under presentasjonen av forskningsmaterialet oppsto det imidlertid etiske utfordringer angående hvordan resultatene skulle presenteres. Hvis jeg hadde valgt å navngi enkeltpersoner med fiktive navn, ville dette fokusere veldig på det enkelte individ, og gi føringer om kjønn i utvalget. Jeg valgte derfor å sammenfatte resultatene, og bruke informant 1, 2, 3 og 4. Dette valget ble gjort for å sikre elevenes anonymitet, og for å kunne kategorisere informasjonen. Det var få jenter i utvalget mitt, og det ville vært mulig å identifisere hvilke av disse som var jenter, selv med fiktive navn. Jeg bruker konsekvent hen eller informantnummer når jeg snakker om informantene i denne oppgaven, dette for å ivareta informantenes anonymitet.

4.0 Resultat

Elever som viser alvorlige atferdsvansker og atferdsutfordringer kan ofte oppleves som utfordrende for lærerne (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016) og relasjonene dem imellom bærer ofte preg av dette. Gjennom de intervjuene jeg har gjort ønsker jeg å besvare mine forskningsspørsmål, samt belyse problemstillingen min. Utvalget jeg har intervjuet er elever som viser atferdsutfordringer og er plassert i en aldersgruppe på mellomtrinnet. Dette er viktige aspekt å ta hensyn til, samt legge til grunn deres utviklingsnivå og alder. Dette gjorde jeg ved at intervjuene foregikk på et eget rom hvor de var skjermet fra andre lærere og elever, samt at vi snakker om deres interesser, fritidsaktiviteter, familier og lignende for å etablere trygghet. Temaet de intervjues om er et sårbart tema og alle informantene hadde et ulikt reaksjonsmønster i intervjusituasjonen. Noen av informantene hadde et urolig kroppsspråk, og som intervjuer måtte jeg flere ganger regulere atferden til disse elevene, blant annet fordi de fiklet med og ødela ting, laget mye lyd og dermed forstyrret opptaket. Informantene svarte også kort på de fleste spørsmålene, og som intervjuer måtte jeg flere ganger stille oppfølgingsspørsmål for å få dem i tale. Det var vanskelig å få dem til å forklare de begrepene de valgte å bruke i sine besvarelser, som for eksempel “snill”, og det å knytte emosjoner opp til reaksjoner. I denne resultatdelen vil jeg legge frem elevenes besvarelser gjennom et skjema jeg har laget etter å ha bearbeidet transkripsjonene i NVivo. Videre vil jeg utdype og forklare tabellen i de ulike delkapitlene. Intervjuer markeres med bokstaven «I» og deltakerne markeres enten med nummer fra 1-4, eller «hen».

I etterkant ser jeg at jeg burde stilt flere spørsmål knyttet opp til elevenes opplevelse av inkludering og deltakelse, samt kanskje gjennomført intervjuene over flere ganger. Det som var positivt, var at jeg opplevde informantene som velvillige når det kom til å dele informasjon. Selv om informantene hadde mye kroppslig uro og ville hente og fikle med ting, så var samtlige veldig interesserte i å svare, og de stilte spørsmål tilbake dersom de var usikre på hva jeg spurte om. De fire informantene hadde mange likhetstrekk i svarene sine, samtidig som de også var veldig ulike. De hadde også ulike væremåter i intervjusituasjonen. Mine observasjoner er at en av dem fremstod litt nervøs i begynnelsen, men samtlige deltakere var veldig nedpå og rolige, og virket trygge i intervjusituasjonen.

4.1 Presentasjon av resultater

Alle elever skal oppleve seg sett i løpet av en skolehverdag, og gjennom relasjonelt arbeid skal lærerne bidra til at disse utvikler seg faglig og sosialt gjennom samspill og deltakelse (Kunnskapsdepartementet, 2017). En viktig del av dette slik jeg ser det er elevenes egne opplevelser av disse relasjonene, og om disse bidrar til læring og utvikling, eller om de kan fungere som en hemmende faktor.

For å besvare min problemstilling og belyse forskningsspørsmålene mine har jeg delt besvarelsene inn i kategoriene; *“Emosjonell støtte og læring”*, *“Atferdsvansker”*, *“Relasjon”* og *“Skole-hjemsamarbeid”*. Disse kategoriene er valgt med bakgrunn i den teorien jeg har presentert tidligere. Noen perspektiv vil vises igjen i flere av kategoriene, da disse kommer opp flere ganger i løpet av intervjusituasjonen, og dette vil vises igjen både i resultatdelen, men også i drøftingen.

Kategoriene emosjonell støtte og læring er valgt med bakgrunn i Baumrind (1991) sin teori om de ulike voksenstilene, samt Drugli (2015) beskriver viktigheten gode relasjoner spiller når det kommer til å etablere gode læringsmiljø. I tillegg til disse er Pianta (1999), samt Pianta, Hamre og Allen (2012) sine teorier knyttet opp til sosial emosjonell og faglig utvikling gjennom støttende og meningsfulle relasjoner viktige aspekter inn i denne resultatdelen. Pianta, Hamre og Allen (2012) beskriver emosjonell støtte som en viktig del av klasseledelse. I disse kategoriene vil også en del av mestringsteorien som nevnt kunne spille inn når det kommer til elevenes opplevelser av lærerens tro på dem. Her kan også Sameroff (2010) og transaksjonsmodellen kobles på for å se på den gjensidigheten miljøet og eleven selv har på hverandre, samt Honneth (2008) sin teori om anerkjennelse.

I kategorien atferdsvansker og de tilhørende underkategoriene knytter jeg både forskningsspørsmålene, men også spørsmålene som ble stilt under intervjusituasjonen opp mot Roland, Øverland og Byrkjedal-Sørby (2016) sine beskrivelser av atferdsvansker. Informantenes respons når det kommer til hvordan de ønsker å bli møtt når de bryter regler eller fremviser atferd vil knyttes opp til toleransevinduet (Field, 1981; Siegel, 2012; Nordanger & Braarud, 2014) sine teorier.

Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell vil danne mye av grunnlaget i besvarelsen i den siste kategorien, skole-hjemsamarbeid og dens underkategorier. Informantenes besvarelser er knyttet opp til hvordan de opplever seg selv som en del av et systemperspektiv, og hvilken innvirkning de føler de ulike samarbeidsinstansene har på hverandre, og om de er bevisste disse systemene som påvirker deres utvikling.

I kategoriene emosjonell støtte og læring, samt relasjon, ønsker jeg å belyse forskningsspørsmålene “*Opplever elever som viser alvorlige atferdsvansker emosjonell støtte fra lærere?*”, “*Hva er en god og støttende relasjon for elever som viser alvorlige atferdsvansker?*” og “*Hvordan ønsker elever som fremviser alvorlige atferdsvansker å bli møtt av lærere?*”. Jeg ønsker å belyse hvordan elevene selv opplever disse faktorene og hva de selv legger i de ulike begrepene. Tre av kategoriene mine vil sammen besvare flere av forskningsspørsmålene, da tematikken og svarene er stadig overlappende.

Når jeg belyser kategorien atferdsvansker vil jeg se på hvordan elevene selv opplever sin skolehverdag, om de kjenner til skolens reglement og om de er bevisst på hvorfor de velger å bryte skolens regler, eventuelt om de er enige i at de bryter disse reglene. I denne hovedkategorien fokuserer jeg på forskningsspørsmålet “*Hvordan ønsker elever som fremviser alvorlige atferdsvansker å bli møtt av lærere?*”.

Til slutt vil jeg se på betydningen tilrettelegging, inkludering og deltakelse har når det kommer til forebygging av alvorlige atferdsvansker, gjennom å se på elevenes opplevelse av skolen, samt belyse skole-hjemsamarbeidet. Forskningsspørsmålene som besvares i denne hovedkategorien er “*Hvilken betydning har tilrettelegging, inkludering og deltakelse for å forebygge alvorlige atferdsvansker?*” og “*Hvordan kan skolen som system jobbe for å redusere forekomsten av alvorlige atferdsvansker?*” I etterkant ser jeg også at her burde jeg stilt flere spørsmål knyttet til elevenes opplevelse av inkludering og deltakelse. Dette er viktige komponenter i denne oppgaven, og det hadde vært viktig med et elevperspektiv på disse områdene. Besvarelsen av disse forskningsspørsmålene vil knyttes mest opp til det teoretiske grunnlaget i denne oppgaven grunnet mangelfulle svar fra informantene. Dette beskriver jeg mer i delkapittelet om studiens begrensninger, samt i sammendraget av resultatdelen.

Tabellen nedenfor viser de kategoriene jeg deler besvarelsene inn i, samt en kort beskrivelse av disse. I de ulike delkapitlene i resultatdelen vil jeg gå mer i dybden på de svarene som kort står skissert i tabellen, samt understøtte disse med sitater fra transkriberingen. Jeg har valgt å lage en egen kolonne for hvert av intervjuene. Blanke felt i skjemaet betyr at informanten ikke har gitt informasjon som er relevant for den aktuelle kategorien. Noen av svarene er analysert slik at de er brukt i flere kategorier. Når jeg refererer til sitater fra transkriberingen bruker jeg intervjunummer først, så linjenummer fra transkriberingen.

Tabell 1: Beskrivelse av kategorier og datainnsamling

Hoved-kategori	Underkategori	Beskrivelse av kategori	Svar			
			Intervju 1	Intervju 2	Intervju 3	Intervju 4
Emosjonell støtte og læring	<i>Autoritativ voksen</i>	Voksenstiler og karakteristika elevene beskriver at de liker og ikke liker.	Liker	Liker	Liker	Ønsker ikke grenser
	<i>Autoritær voksen</i>		Liker ikke	Liker ikke	Liker ikke	Liker ikke
	<i>Ettergivende voksen</i>	Reaksjonsmønster hos lærere de liker og ikke liker.		Liker		Liker
	<i>Forsømmende voksen</i>			Liker ikke		Liker ikke
	<i>Ønsket reaksjonsmønster fra lærer</i>			Ikke fysisk	Gi rom for pause	Gi rom for pause
Atferds-vansker	<i>Bryter skolens regler</i>	Kjennskap til skolens reglement og elevenes opplevelse av om disse reglene brytes, og hvorfor.	Ja	Ja	Ja	Ja
	<i>Fysisk tilnærming fra voksne/verbalt tilsnakk</i>		Ok	Liker ikke	Liker ikke	Liker ikke
	<i>Gleder seg til å gå på skolen</i>	Elevenes opplevelse av skolen og skolehverdagen, og om skolen er en arena de liker og som de trives på.	Ok	Nei	Nei	Nei
	<i>Kjeder seg på skolen</i>		Ja, liker ikke skolearbeid			Ja
	<i>Liker skolen</i>		Ok	Nei	Nei	Nei
	<i>Skolens reglement (kjenner til)</i>		Ja	Ja	Ja	Ja

	<i>Ønsker å bli møtt i toleransevinduet sitt*</i>		Ja	Ja	Ja	Ja
Relasjon	<i>Definisjon av en dårlig relasjon</i>	Elevenes beskrivelser og definisjoner av gode og dårlige relasjoner med lærere.	Sint	Slem	Irriterende og sint	Plagsom og overvåker
	<i>Definisjon av en god relasjon</i>		Snill	Snill	Snill	Snill
	<i>Korrigerings av atferd</i>	Hvordan elevene opplever å bli møtt av de ulike lærerne, og har dette en innvirkning på hvordan de responderer på korrigerings av atferd.	Liker ikke mye kjeft	Ikke fysisk Gi pauser/rom for å roe seg ned	Gi pauser/rom for å roe seg ned Ønsker å oppleve respekt fra lærerne	Ikke irritere/ta for småting Gi pauser/rom for å roe seg ned
	<i>Opplever at lærer tror på eleven og bryr seg</i>		Noen	Noen	Noen	Alle
	<i>Opplever at lærer viser respekt</i>		Alle	Noen	Noen	Alle
Skole-hjem samarbeid	<i>Negativ omtale av skolen, lærerne, medelever og deres foresatte</i>	Elevenes opplevelse av hvordan de foresatte snakker om skolehverdagen hjemme.	Det snakkes lite om skolen ++	Det snakkes lite om skolen ++	Det snakkes lite om skolen ++	Det snakkes lite om skolen ++
	<i>Positiv omtale av skolen, lærerne, medelever og deres foresatte</i>	Elevenes opplevelse av skole-hjemsamarbeidet, og om dette er noe de er bevisst.	Positivt	Positivt og negativt	Positivt	Positivt og negativt
	<i>Opplevelse av skole-hjemsamarbeidet</i>		Skole og hjem jobber sammen	Skole og hjem er veldig ulike arenaer		Liker ikke å få beskjeder med hjem

* Elevsvar og hva som legges i de ulike underkategoriene og hvorfor utdypes i delkapittel 4.

** Dette begrepet brukte ikke elevene, men jeg tolker det dit hen når de kommer med utsagn som tilsier at de ønsker å roe seg ned før de korrigeres/reguleres eller irettesettes. Dette utdypes ytterligere i dette kapittelet.

4.2. Emosjonell støtte

I dette delkapittelet vil jeg legge frem hvilke lærerstiler, eller voksenstiler informantene trekker frem som positive, samt hvilke trekk de ikke liker hos lærere. Ved å se på dette vil vi kunne se etter hva elevene selv opplever som emosjonell støtte, og som kan bidra til både faglig og sosial læring og utvikling.

Jeg deler dette delkapittelet inn i to deler; “*Lærerstiler*” og “*Lærerens reaksjonsmønster*”. I førstnevnte delkapittel legger jeg frem informantenes besvarelser sett i lys av Baumrind (1991) sine fire voksenstiler. Informantene som er elever på mellomtrinnet brukte naturligvis ikke disse begrepene selv, men i analysen min har jeg trukket frem de kjennetegnene elevene beskriver og knyttet dem opp mot Baumrind (1991) sine voksenstiler. Jeg utdypet analysene med utdrag fra transkriberingen.

4.2.1 Lærerstiler

I intervjuene sier samtlige av informantene at de ønsker lærere som er snille. Når jeg ber informantene utdype hva de legger i begrepet “snill” så strever de med dette. En av informantene beskriver viktigheten av at det å være snill er gjensidig mellom elev og lærer. Det som er gjentakende er ønsket og behovet for å få være i fred, eller få en pause når de er sinte, irriterte eller har gjort noe de ikke skal. Dersom vi ser dette i sammenheng med Baumrind (1991) sin definisjon av det autoritative begrepet kan vi trekke likhetstrekk mellom begrepet snill og det å være støttende og forståelsesfull. En informant bruker også begrepet respekt for å forklare hva en god lærer er. Videre svarer også tre av informantene bekreftende på at man kan være snill og en god lærer selv om man setter grenser. Eksempler fra transkriberinger viser dette.

I: Men er det for eksempel, kan man være snill hvis man setter grenser? (1:20)

I: Ja, noen ganger. (1:21)

I: Ja. Er det bra eller dårlig at en lærer setter grenser? (3:54)

3: Det er bra. (3: 55)

Dette inngår også i definisjonen av en autoritativ lærer, dersom man forstår begrepet snill som en varm voksen (Baumrind, 1991).

Tre av fire informanter sier altså at de ønsker lærere som setter grenser og er tydelige. De ønsker ikke lærere som er for strenge, og som kan sees på som autoritære (Baumrind, 1991). Informant 2 svarer følgende på spørsmål om hva hen skal forklare hva en god lærer er.

2: *Ikke altfor streng.* (2:44)

I: *Mhm.* (2:45)

2: *Og ikke ta på meg fysisk.* (2:46)

På spørsmål om hvordan informanten definerer streng svarer hen:

2: *Ikke lar meg å gå ut, ikke la meg få gjøre noen ting...* (4:50)

To av informantene ytrer et ønske som fremmer en ettergivende voksenstil (Baumrind, 1991), og som lar hen gjøre akkurat det de vil.

I: *Men tenker du at en god lærer er en lærer som ikke stiller noen krav, eller...* (4:99)

4: *Ja.* (4:100)

I: *Ja, sånn at du bare får gjøre akkurat det du vil hele veien?* (4:101)

4: *Ja.* (4:102)

Samme informant viser også til en episode hvor hen dyttet en lærer. Dette forklarer informanten at kunne vært unngått dersom læreren ikke hadde sperret veien for eleven.

En informant vektlegger også viktigheten av å ikke bli overvåket av lærerne, mens en annen sier at de ikke må være irriterende, og ønsker å bli behandlet med respekt. Flere informanter understøtter dette behovet ved at de ytrer et ønske om å få bevege seg mer fritt, og ikke bli tatt for «småting». Dersom vi ser på begrepet småting, så vil det være en subjektiv beskrivelse fra informanten sin del, og kan vise til en manglende forståelse for hvorfor kravet stilles/regelen

finnes. Dette gjenspeiles også i deres beskrivelser av at de ikke alltid forstår hvorfor krav stilles. Dette kommer jeg mer tilbake til senere i kapittelet.

En annen informant sier også at hen må bevege seg for å få ut energi. Videre legger en informant også humor til grunn som en viktig del av måten lærerne møter hen på, men viser til et eksempel på en lærer med “dårlig” humor, dette er også samme lærer som informanten sier at ikke liker hen.

Samtlige av informantene sier at de liker lærere som gir dem rom til å roe seg ned før de regulerer dem. En av informantene sier at hen ikke liker å bli overvåket av lærerne, og opplever seg ofte hengt ut eller urettferdig behandlet. Informanten opplever å bli tatt for småting hele tiden av noen lærere og opplever at det ofte er hen som får skylden dersom noe uheldig oppstår, når hen selv mener at de ikke har gjort noe galt.

4: En som setter altfor mye krav, og alltid skal peke ut meg i situasjoner. Hvis jeg har, eh...., hvis, nei, jeg vet ikke helt... en som skal alltid, alltid skal bare kjeft og sjefe over oss og sånn, og hvis du er, og hvis du ikke har noe du skal, så bare står hen der og piss. (4:106).

4.2.2 Lærerens reaksjonsmønster

Informantene i denne studien og den dataen som er samlet inn viser at informantene ønsker å få pause eller kunne trekke seg unna når det oppstår vanskelige situasjoner. Samtidig ønsker de ikke at lærerne skal møte dem på en for hard måte, og de ønsker ikke lærere som er fysiske eller som tar på dem. Informantene gir også uttrykk for at de ikke alltid forstår konsekvensene av de handlingene de gjør, og at de ofte blir tatt for “småting”.

1: Eh, for streng. For småting. (1:96)

1: Ja. At du får konsekvenser uten at du helt forstår hvorfor? (1:97)

1: Ja. (1:98)

1: Ja. (1:99)

En informant understreker også at de ulike lærerne håndterer situasjoner ulikt, og at lærerne gir ulike konsekvenser knyttet opp mot samme handling.

I: Ja. Eh... Er det forskjellig på de forskjellige lærerne på skolen på hvordan de irettesetter deg eller gir deg beskjed hvis du bryter regler, eller gjør alle det på en lik måte? (3:100)

3: Alle... Ingen... Ingen gjør det likt nesten. (3:101)

I: Ingen gjør det likt. Er det noen som er flinkere enn andre, føler du, hvis du gjør noe galt? (3:102)

3: Eh, nei. (3:103)

I: Nei, men er det noen som er dårligere enn andre? (3:104)

3: Ja. (3:105)

I: Så det er da noen måter som er bedre? (3:106)

3: Ja. (3:107)

Tre av informantene er også tydelige på at de blir sintere dersom læreren er sint, eller hvis de ikke får tid til å roe seg ned. De sier da at det hjelper med en pause, snakke om noe annet eller være sammen med venner litt.

4.3 Atferdsregulering

I denne kategorien ønsker jeg å se på om utvalget er kjent med skolens reglement, og om de selv er enige i at de bryter disse reglene. Jeg ønsker også å vite om de opplever at de bryter disse reglene ofte, og om de er bevisste på hvorfor disse brytes. Dette ønsket jeg å vite for å se om de selv ser at deres atferd kan være utfordrende. Jeg ønsket også å se på deres forhold til skolen, om skolen er en arena de liker, og hva som bidrar til at de liker/ikke liker skolen. Til slutt ville jeg også prøve å finne ut hvordan de selv ønsker at atferden deres skal reguleres.

4.3.1 Skolens reglement og brudd på disse reglene

Av de fire informantene viser dataen jeg har samlet inn at alle fire kjenner til og kan gi eksempler på de ulike reglene som finnes på den aktuelle skolen. Samtlige bekrefter også at de bryter disse reglene ofte, men det er ikke alle informantene som vet hvorfor disse brytes. Det kan tyde på at informantene ikke alltid selv er bevisste regelbrytingen, og at de kanskje av og til reagerer

impulsivt, eller blir styrt av ulike emosjoner i disse situasjonene. Dette vil jeg komme mer tilbake til i drøftingsdelen.

I: Ja. Kjenner du til hvilke regler som gjelder på skolen? Og i friminuttene og i klasserommet og sånt? (4:109)

4: Sikkert. (4:110)

I: Kan du gi eksempler på hvilke regler som er på en skole? (4:111)

4: Vet ikke. (4:112)

I: Er det lov å snakke i timene, i munnen på læreren? (4:113)

4: Noen ganger. (4:114)

I: Noen ganger, ja. Eh... er det lov å komme og gå sånn vi vil? (4:115)

4: Ja. (4:116)

I: Kan du gå inn og ut av timen akkurat sånn som det passer deg? (4:117)

4: Nei. (4:118)

I: Nei. Eh...skal du følge beskjeder fra de voksne? (4:119)

4: Sikkert. (4:120)

I: Ja. Eh... har du lov til å gå ut av skolens område? (4:121)

4: Nei.(4:121)

I: Nei. Har du noen gang brutt noen av skolens regler? (4:122)

4: Ja. (4:123)

Informanten i intervju 4 oppgir kjedsomhet som en grunn til at hen motsetter seg skolens regler og gjør det som passer informanten best. Denne informanten forteller også om en enkeltepisode som endte med at hen dyttet en lærer og ble fysisk. Denne informanten er bevisst på hvorfor hen gjorde dette, og hva som kunne vært en bedre løsning. Dette kommer jeg tilbake til i kapitlene om toleransevinduet (4.3.3) og atferdsregulering (4.4.3).

Dataen som ble innhentet i intervju 2 viser at informanten er bevisst at hen bryter reglene, men vet ikke alltid hvilke regler som har blitt brutt. Denne informanten vet heller ikke hvorfor hen ender opp med å bryte disse reglene.

I: Nei. Hender det at du bryter disse reglene? (2:50)

2: Jeg banner. (2:51)

I: Ja. Er det andre regler du bryter? (2:52)

2: Jeg vet ikke. (2:53)

I: Nei. Vet du hvorfor du bryter de reglene? (2:54)

2: Nei. (2:55)

4.3.2 Elevenes opplevelse av skolen

Kun en av informantene beskriver skolen som helt ok, ingen av de andre liker skolen og de gleder seg ikke til å dra på skolen. Den ene informanten sier at hen liker ungdomsskolen, og gleder seg til å begynne der. En annen informant viser til at det er medelevene som irriterer, som grunnlaget for at hen ikke liker skolen. I intervju 1 sier informanten som opplever skolen som helt ok, at det er skolearbeidet som er det verste med skolen.

I: Veldig bra. Liker du skolen? (1:26)

I: Helt grei den. (1:27)

I: Helt grei. Hva er det verste med skolen? (1:28)

I: Arbeid. (1:29)

Eleven som ble intervjuet i intervju 3 er konsekvent i at hen ikke liker skolen, og gleder seg heller ikke til å gå på skolen, uten å utdype dette.

I: Ja. Liker du skolen? (3:11)

3: Nei. (3:12)

I: Nei. Gleder du deg til å gå på skolen? (3:13)

3: Nei. (3:14)

I: Nei. Er det noe på skolen som du gleder deg til eller er det ingenting? (3:15)

3: Nei. (3:15)

4.3.3 Regulering

Noen av informantene viser til at lærerne reagerer og håndterer atferd og grensesetting likt, mens andre mener det motsatte. Dette har jeg gitt eksempler på tidligere i resultatdelen. Samtlige informanter er delvis enige i at de håndterer regulering og iverksettelse bedre fra lærere de har god relasjon med, men i varierende grad. En av informantene sier blant annet at det ikke alltid er slik.

I: Er det slik at dersom du blir satt på plass av noen du ikke er trygg på, eller som du ikke har en god relasjon til, kan du bli skikkelig, skikkelig sint da? At det blir verre istedenfor å bli bedre? (1:76)

I: Noen ganger ja, noen ganger nei. (1:77)

Samme informant viser til en episode hvor hen blir iverksett av en lærer hvor relasjonen er god. Den episoden informanten viser til var en konflikt med en medelev som var på vei til å utarte seg til en fysisk konfrontasjon. Informanten sier at hen gjorde det læreren ba om, selv om dette var vanskelig. Eleven fikk beskjed av en lærer om å trekke seg unna og roe seg ned, samt slutte med verbale angrep mot en medelev. Informanten sier videre at dersom det var en annen lærer, som hen ikke hadde en god relasjon med, hadde stilt det samme kravet, så hadde informanten ikke gjort det læreren hadde bedt om.

Når informanten i intervju 4 forklarer episoden som endte med at hen dyttet læreren, forklarer hen at dette kunne vært unngått dersom læreren bare hadde flyttet seg. Eleven følte seg fanget i en situasjon som opplevdes som vanskelig, da hen ble holdt igjen i klasserommet på grunn av en situasjon som hadde oppstått tidligere. Denne informanten viser til at hen ikke gadd å bli igjen, og valgte da å dytte lærer da denne sperret veien ut. Eleven ville ikke ordne opp i episoden med læreren der og da, men hen åpner heller ikke opp for at episoden kunne blitt løst i fredstid. Informanten ville bare at episoden skulle bli ferdig.

I: Ja. Hvorfor valgte du å dytte hen? (4:135)

4: Fordi hen var i veien, vel. (4:136)

I: Ja, og så... men følte du at hen holdt deg fanget eller at det var ubehagelig? (4:137)

4: Ja.(4:138)

I: Ja. Hva kunne hen gjort annerledes i den situasjonen? (4:139)

4: Flyttet seg. (4:140)

I: Og latt deg gå ut? (4:140)

4: Ja. (4:141)

*I: Ja. Eh... hadde du klart å snakket rolig med hen hvis det hadde blitt snakket om etterpå?
(4:142)*

4: Nei. (4:143)

I: Nei, du ville bare at situasjonen skulle være ferdig? (4:144)

4: Mhm. (4:145)

En annen elev sier også at hen opplever det lettere å ordne opp med lærere hen har god relasjon med, de blir “venner” etterpå. Det er det motsatte dersom læreren er ukjent eller relasjonen er dårlig. Denne eleven forklarer også hva som kan hjelpe når hen blir sint. Dette kommer frem flere ganger i løpet av samtalen, at eleven har et behov for å trekke seg litt unna når hen er sint og har det vanskelig.

I: Hvorfor blir du sint, tror du? Hva hjelper når du er sint? (3:94)

3: Da bare er jeg sint. (3:95)

I: Ja. Hjelper det med en pause? (3:96)

3: Det hjelper å bare være med hen hvis de er ute eller sånn. (3:97)*

** informanten viser til noen medelever. Markert som hen i transkriberingen for å ivareta anonymiteten.*

Den samme informanten forklarer også hva som skjer dersom hen ikke får en pause eller får være i fred hvis hen blir sint.

I: Nei. Hvordan reagerer lærerne dine hvis du gjør noe galt eller gjør noe feil? (3:37)

3: Eh, noen blir sure. (3:38)

I: Ja. (3:39)

3: Og så blir jeg sur, og så ???? klarer å roe seg ned. (3:40)

I: Hvis noen blir skikkelig sur på deg, og du blir sur, blir situasjonen bedre eller verre da? (3:41)

3: Nei, da blir det til en slåsskamp. (3:42)

3: Mhm. (3:43)

4.4 Relasjon

I hovedkategorien relasjon ser jeg på hvordan informantene mine, som er elever som viser atferdsvansker, velger å definere en god og dårlig relasjon, og hva som er viktig for dem. Svarene jeg legger til grunn i denne kategorien henger også tett sammen med hovedkategoriene atferdsvansker, samt emosjonell støtte og læring. Særlig når vi ser på underkategoriene korrigerende avferd, samt i hvor stor grad de opplever å bli likt og respektert av lærerne sine.

4.4.1. Elever som viser atferdsutfordringer sin forståelse av relasjonsbegrepet

Relasjonsbegrepet er et vanskelig begrep for mange av elevene, og jeg bruker begrepet forhold som et synonym til de elevene som er usikre. Informanten i intervju 1 forklarer begrepet relasjon med synonymet forhold selv. En god relasjon beskriver en informant slik:

I: Et godt forhold. (1:12)

I: Et godt forhold. Og hva er det som gjør at et forhold er godt for deg? (1:13)

I: Eh, være snille med hverandre. (1:14)

I: Hm. Og hva er det å være snill mot hverandre? (1:15)

I: Eh, være snill mot hverandre. (1:16)

Samtlige av informantene bruker som nevnt i første delkapittel begrepet snill for å definere en god relasjon. I det begrepet legger de blant annet behovet for å få være i fred, få pauser, ikke bli irritert eller rørt fysisk. Det blir også beskrevet at det å være snill ofte er en gjensidig ferdighet mellom lærer og elev. Informanten i det første intervjuet sier at hen merker det på lærerens

kroppsspråk om hen er snill eller ikke, og tillegger bruk av belønning som en del av det å være snill. En av informantene sier også at en god relasjon er preget av respekt.

Flere av informantene velger også å beskrive en dårlig relasjon, og karakteristika de ikke liker som en forklaring på hva som ikke er en god relasjon. Flere av informantene oppgir at de ikke liker når lærerne er for strenge, irriterer dem, tar på dem fysisk, nekter dem pauser eller ikke lar dem gå ut av klasserommet når de ønsker.

I: Hva tenker du er en god relasjon? (3:5)

3: Hva betyr det? (3:6)

I: Relasjon er på en måte et forhold mellom to stykker, for eksempel et forhold mellom en elev og en lærer eller mellom elev og elev, deg og venner. Hva er det som gjør at det forholdet er et bra forhold, og ikke et dårlig forhold? (3:7)

3: At de ikke er sinte, at de ikke rører meg eller snakker til meg for eksempel (3:8)

4.4.2 Elevenes opplevelse av lærerrelasjonene

I dette kapittelet slår jeg sammen de resultatene fra underkategoriene som undersøker om elevene opplever at lærerne tror på deres faglige og sosiale evner, samt deres opplevelse av å bli likt og respektert. Disse punktene ser jeg i sammenheng med relasjonsbegrepet, om elevene som viser atferdsvansker trekker sammenhenger mellom relasjon og måten de opplever lærernes tilnærming og væremåte på.

Samtlige informanter sier at de opplever at noen av lærerne tror på at de skal mestre og få ting til, både faglig og sosialt, men kun informant 1 opplever å bli likt av alle lærerne. Informant 1 og 4 opplever å bli respektert av alle lærerne, selv om informant 4 nøler litt når hen svarer, og svarer “sikkert” og “innimellom” når spørsmålet blir stilt.

4: *Innimellom.* (4:62)

I: *Innimellom. Er det noen som aldri behandler deg med respekt? (Pause) Ikke som du kommer på?* (4:63)

4: *Nei.* (4:64)

I: *Ikke som du kommer på?* (4:65)

4: *Nei.* (4:66)

Informanten i det andre intervjuet tror at tre av fem lærere liker hen, og tror på at denne eleven skal mestre faglige og sosiale aspekter i skolehverdagen. Dette er de samme lærerne som viser respekt.

I: *Ja. Føler du at lærerne dine bryr seg om deg?* (2:27)

2: *Noen.* (2:28)

I: *Noen. Hvor mange bryr seg om deg?* (2:29)

2: *Mh, tre.* (2:30)

I: *Tre. Eh, hvordan vet du at de bryr seg om deg?* (2:31)

2: *Fordi de viser det.* (2:32)

I: *Mhm. Hvordan viser de det?* (2:33)

2: *De er snillere* (2:34)

I: *Ja* (2:35)

2: *og liksom ikke tar hardt i meg og sånn.* (2:36)

I: *Ja. At de ikke holder i deg sånn fysisk?* (2:37)

2: *Mhm.* (2:38)

I: *Ja. Føler du at lærerne dine behandler deg med respekt?* (2:39)

2: *Noen.* (2:40)

4.4.3 Atferdsregulering og relasjon

Når elevene som viser atferdsvansker i denne studien skal svare på om de i større grad korrigeres av lærere de opplever de har en god relasjon med, eller liker dem, svarer tre av fire ja.

Informanten i intervju 2 svarer ikke klart på dette, og som intervjuer har jeg glemt å følge dette godt nok opp. Informant 2 gjentar flere ganger at hen liker lærere som er snille og som ikke er

fysiske eller oppleves frekke. Informant 3 forklarer hvordan hen reguleres av ulike lærere, og trekker paralleller mellom ukjente lærere, og lærere hen har en dårlig relasjon til. Dette vil jeg se nærmere på i drøftingsdelen.

3: Hvis det er en lærer jeg har en god relasjon til så blir jeg venn med hen igjen, men hvis jeg ikke er så, så er det sånn, akkurat sånn at hvis hen ser på meg og sier hei så sier jeg hold kjeft og sånn. (3:109)

Informanten i det fjerde intervjuet understøtter det informant 1 sier, og viser til at hen ikke liker å få irettesetting eller korrigerende som oppleves som aggressiv.

I: Ja. Er det forskjell på hvordan de lærerne du har irettesetter deg hvis du ikke følger en beskjed, eller gir beskjed? (4:148)

4: Vet ikke. (4:149)

I: Gir for eksempel C og D og F og B og A, gir de beskjeder på samme måte eller forskjellig? (4:149)

4: Forskjellig. (4:150)

I: Ja. Er det noen som gir beskjedene på en måte som du liker bedre enn andre? (4:151)

4: Ja. (4:152)

I: Ja. Hva er det som gjør at den måten er bra da? (4:153)

4: Fordi den er ikke like aggressiv. (4:154)

I: Nei, fordi den er roligere? (4:155)

4: Mhm. (4:156)

Videre kan vi se på informant 1 sine svar på hvordan denne eleven korrigeres. Dette samsvarer også med informant 3 og 4 sine svar. På spørsmål om hvorfor eleven reagerer ulikt på korrigerende fra forskjellige voksne svarer eleven:

I: Ja. Hva kan forskjellen være? (1:132)

I: Eh. Litt frekkere mot de jeg ikke kjenner kanskje. (1:133)

I: Ja. Og hva kan gjøre at du er frekkere mot dem? (1:134)

I: Fordi jeg kjenner dem ikke. (1:135)

I: Fordi du ikke kjenner dem. Og gjør det at du tenker det er greit å være frekk i kjeften med dem eller hvorfor tenker du at det er greit? (1:136)

I: Hvis de er plagsomme, da tenker jeg at, noen ganger... (1:137)

I: at det er greit? (1:138)

I: Noen ganger.

4.5 Skolen i et systemperspektiv

4.5.1 Omtale av skolen og lærere, samt av medelever og deres foresatte

Samtlige av informantene sier at det snakkes lite om skolen, lærerne, medelever og deres foresatte hjemme. Det snakkes for det meste positivt om disse aktørene hjemme, dersom de snakkes om. To av informantene sier at det snakkes litt negativt hjemme, både om enkelte lærere og medelever, men de understreker at det kun gjelder noen få.

I: Hva snakker dere da om? (2:97)

2: Om de andre elevene? (2:98)

I: Ja, eller om foreldrene til de elevene. (2:99)

2: Mh. Snakker bare om hvordan de er. (2:100)

I: Ja. Er det positivt eller negativt? Eller begge deler? (2:101)

2: Begge deler. (2:102)

I: Begge deler. (2:103)

2: Spørs hvem det er. (2:104)

I: Om lærerne da? Snakker dere positivt eller negativt om de? (2:105)

2: Ja. (2:106)

I: Negativt også, eller bare positivt? (2:107)

2: Negativt på en. (2:108)

I: Ja. Hva synes du om det da? (2:109)

2: Det er ok. (2:110)

Av informantene så sier samtlige at de bryter skolens regler jevnlig og ofte. De klarer ikke helt å forklare hvilke emosjoner som er knyttet opp til de situasjonene som sees på som brudd på reglementet. En av informantene sier at reglene brytes når hen er sint eller irritert, og en annen sier at reglene brytes fordi hen kjeder seg. Det er de eneste forklaringene som knytter emosjoner opp til disse handlingene. En informant sier også at det å bryte regler har blitt en vane, og bare noe hen gjør fordi det passer informanten. Videre sier en av de andre informantene at hen føler at skolen og lærerne har tråkket over elevens grenser og brutt informantens rettigheter ved en gitt episode. Denne informanten sier også at lærerens væremåte påvirker ens egen, for eksempel så sier informanten at dersom læreren er sur, så blir hen også det.

Kun en av fire informanter sier at skolen er ok, og at hen ikke gruer seg til å gå på skolen. Samtlige av de andre informantene bekrefter at de ikke liker skolen, og at de ikke gleder seg til å gå på skolen. En av informantene sier at hen gleder seg til å slutte på barneskolen og begynne på ungdomsskolen.

4.5.2 Elevenes opplevelser av skole-hjemsamarbeid

Informantene sier at det snakkes om skolen hjemme i varierende grad, men ingen av informantene sier at det snakkes om skolen i et negativt ordelag. To av informantene bekrefter at det snakkes negativt hjemme om en enkelt lærer, men at det snakkes positivt om de andre. De to samme informantene bekrefter også at det snakkes om medelever og deres foresatte hjemme, mens de to andre sier at det snakkes lite eller ingenting om disse aktørene hjemme. Av de to informantene som sier det snakkes om medelever og deres foresatte hjemme, sier en av disse at en foresatt har kommentert en medelevs vekt på en humoristisk måte. Den andre sier at de snakker både positivt og negativt om foresatte og medelever hjemme. En av informantene mener at skolen og hjemmet har et godt samarbeid:

I: Føler du at hjemmet og skolen på en måte jobber sammen for å hjelpe deg, eller føler du at...? (1:154)

I: De jobber sammen, ja. Det synes jeg. (1:155)

Informanten i intervju 4 er den eneste som viser til at det er kommunikasjon mellom hjemmet og skolen dersom atferd eller uheldige situasjoner oppstår på skolen. Det er tydelig at dette ikke er noe eleven liker, og som hen hadde ønsket ikke hadde vært en konsekvens.

I: Ja. Eh... hvordan reagerer lærerne dine hvis du gjør noe galt eller noe feil? (4:79)

4: De sender meg hjem. (4:80)

I: De sender deg hjem? (4:81)

4: Mhm. Nei, sender melding hjem. (4:82)

I: Sender melding hjem. Hva synes du om det da? (4:83)

4: Piss. (4:84)

I: Hvorfor er det dritt? (4:85)

4: Fordi de sender melding hjem? (4:86)

I: Ja. (4:87)

4: Er ikke det common sense? (4:88)

I: Nei, for hva er... (4:89)

4: Fordi da får jeg kjeft. (4:90)

I: Og er det farlig å få kjeft? (4:91)

4: Ja. (4:92)

4.6 Sammendrag

Sammenfatningen av resultatene i disse intervjuene viser at dette er et vanskelig tema for elevene å svare på, og de gav delvis svar på noen av forskningsspørsmålene i denne studien. Informantene sine svar belyser både problemstillingen og forskningsspørsmålene, men jeg ser i ettertid at noen av spørsmålene ble mer en stadfesting eller bekreftelse fra elevens side. I tillegg burde jeg spurt mer om inkludering og deltakelse. Elevene i studien går på mellomtrinnet, og det setter også noen begrensninger for hvordan svarene blir. Forskningsspørsmålene som stilles er komplekse og innbefatter mange underkomponenter, som det ikke alltid er lett å få svar på. Også det å forklare og bryte ned begreper man bruker i dagligtalen er vanskelig for disse elevene.

Samtlige av informantene beskriver en hverdag hvor de både føler seg likt og mislikt, og hvor de opplever både å bli respektert, men også at voksne trækker over deres grenser. Informantene er

tydelige og klare på hva de opplever som vanskelig i situasjoner hvor de må reguleres og iverksettes, og begreper som aggressiv, fysisk, frekk og “bestemmende” går igjen. Samtlige av informantene liker lærere de opplever som snille, samtidig som flere av informantene inkluderer grensesetting og regler som en viktig del av det å være snille.

Alle informantene forteller at de kjenner til skolens regler, og bekrefter at disse brytes ofte. Elevene vet ikke alltid selv, men én viser til at det kan utløses av sinne, og en annen viser til at det oppstår dersom lærere irriterer eller ikke lar dem gjøre det de vil. Samtlige informanter uttrykker også et behov for å roe seg ned og/eller få en pause. Ingen av informantene liker skolen, men én sier den er helt ok. To av informantene beskriver skolehverdagen som kjedelig, og én sier at hen blir veldig rastløs på skolen og strever med å sitte i ro. Det snakkes generelt sett lite om skolen og skolehverdagen hjemme, men to bekrefter at det til tider kan snakkes litt negativt om skolen, medelever eller ansatte.

Når det kommer til regulering og iverksettelse av uønsket atferd, uttrykker elevene at de i større grad lar seg korrigerer på en adekvat måte av en voksen de har en god relasjon med, som de kjenner og som de opplever at liker eller respekterer dem. En av informantene viser også til at dersom en relasjon mellom hen og lærer er god, kan denne repareres selv om det har vært uenigheter.

Videre tenker jeg det kunne vært interessant å følge disse elevene over tid, samt utvidet utvalget. Jeg tenker også det kunne vært spennende og viktig å innhente informasjon om eventuelle samarbeidspartnere, og sett om jeg kunne funnet likhetstrekk eller ulikheter i atferdsmønsteret til eleven. Jeg ser i etterkant at jeg også burde innlemmet spørsmål knyttet opp til elevenes opplevelse av inkludering og deltakelse i skolehverdagen, samt hvordan de opplever seg selv og hvordan de ønsker å fungere i en skolehverdag.

Et annet perspektiv som kunne vært interessant å utforske er lærerens, de foresatte og eventuelt medelever, og sett hvordan de ulike partene ser på de ulike faktorene som undersøkes i denne studien. Samtidig tenker jeg at det er viktig at disse elevene, som er en utsatt og sårbar gruppe, får sin stemme hørt. Dette er en marginal gruppe, som det ofte snakkes om, men ikke med. Utvalget i

denne studien er lite, men deres opplevelser vil kunne gjelde for mange elever, og det er viktige perspektiver å ta med seg inn i skolehverdagen, og bør påvirke måten man møter elever som viser atferdsutfordringer på.

5.0 Drøfting

I dette kapitlet vil jeg drøfte studiens forskningsspørsmål og problemstillingen min *“Hvordan opplever elever som viser alvorlige atferdsvansker relasjoner til lærere?”*. Jeg vil drøfte de ulike forskningsspørsmålene i delkapitlene som følger ved å se på elevenes svar og knytte dem opp mot teorien jeg presenterte i kapittel to. De to siste forskningsspørsmålene som går på inkludering og deltakelse, samt skolen i et systemperspektiv vil i all hovedsak bli drøftet ut fra teorien jeg har lagt frem. Avslutningsvis vil jeg oppsummere og svare på studiens problemstilling.

5.1 Elever med atferdsutfordringer sine opplevelser av lærerrelasjoner

Mulighet for læring og utvikling må alltid sees i sammenheng med omgivelsene, dersom vi ser på læring fra et sosiokulturelt perspektiv (Säljö, 2001). En viktig del av læringsmiljøet i en skolehverdag er relasjonene mellom elever og lærere. Viktigheten av gode relasjoner for å fremme faglig og emosjonell utvikling understrekes av Pianta (1999), og kvaliteten på disse relasjonene vil kunne ha en innvirkning på elevenes atferd (Pianta, Hamre & Allen, 2012). Gode relasjoner vil også kunne fungere som stillas (Bruner, 1978) i elevenes faglige og sosiale utvikling. Informantene i denne studien understreker selv dette, og trekker frem flere ulike aspekter som de anser som viktige i de relasjonene de har til sine lærere. Informantene bruker begreper som “snill” og “respektfull” for å forklare hva som gjør at en relasjon er god, og disse begrepene kan slik jeg ser det sees i sammenheng med de karakteristikkene Pianta, Hamre og Allen (2012) trekker frem i sin forskning. Pianta, Hamre og Allen bruker begreper som engasjerende og støttende, og når man ser på informantenes forklaring av begrepene “snill” og “respektfull”, så ser man at det finnes mange fellestrekk. I sine forklaringer av disse begrepene brukte deltakerne også en del beskrivelser av hva de opplevde som en dårlig relasjon, som motsvar på hva en god relasjon var. De beskriver en dårlig relasjon som preget av voksne som irriterer dem, blir lett sinte, er plagsomme og overvåker. Det er viktig å ta med i betraktningen at informantene er elever på mellomtrinnet, og deres ordforråd er derfor ikke like velutviklet som voksnes, likevel kommer de med beskrivelser som er nyttige for denne studien.

Deltakerne i denne studien har svart på spørsmål knyttet opp til opplevelser i skolehverdagen, hvor fokuset ble lagt på relasjoner og atferdsvansker. Jeg ønsker å få elevenes perspektiv på hva en god og støttende relasjon er for dem, og om de opplever å bli likt og får faglig og emosjonell

støtte fra lærerne. Det vil være disse underkategoriene som blir drøftet i de følgende delkapitlene.

5.1.1 Emosjonell og faglig støtte

Dersom lærere ikke klarer å tilby emosjonell støtte, og opptre som trygge voksne kan det føre til usikkerhet og dermed også utfordringer i læringsmiljøet (Kennedy & Kennedy, 2004). Begrepet emosjonell støtte viser i denne oppgaven til den støtten en lærer kan gi elevene, som fører til både menneskelig og faglig vekst og utvikling. En viktig del av den emosjonelle støtten er også det læringsmiljøet en lærer klarer å skape rundt sine elever, slik at de føler seg sett, inkludert og verdsatt (Honneth, 2008). Emosjonell støtte som begrep ble ikke brukt i intervju situasjonen da deltakerne var elever på mellomtrinnet. Det ble stilt spørsmål knyttet opp til elevenes opplevelse av å bli likt, vist respekt og om lærerne trodde på deres faglige og sosiale evner. Det er deltakernes opplevelser og betraktninger knyttet opp til dette som blir drøftet i denne delen.

Elev-lærer-relasjonen spiller en viktig rolle når det kommer til faglig og sosial utvikling hos eleven (Pianta, 1999). Informantene i denne studien oppga alle at de opplevde at i hvert fall noen av lærerne på skolen trodde på elevene og brydde seg om dem. En av informantene opplevde at alle lærerne brydde seg om dem, mens de resterende deltakerne mente at kun noen av lærerne brydde seg om dem.

Studiens resultater indikerer at elevene opplever emosjonell støtte fra lærerne i løpet av skolehverdagen, i hvert fall til en viss grad og av noen lærere. En av informantene beskriver viktigheten av gjensidighet i relasjonen mellom seg selv og lærer. Deltakeren sier også at dersom læreren er snill, er også denne deltakeren snill. Viktigheten av å utvikle emosjonelle bånd mellom for eksempel lærere og elever er grunnleggende for å etablere tilknytning og dermed også trygghet (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2019). Denne deltakerens besvarelser kan vise til at hen kan føle på utenforskap eller usikkerhet knyttet opp til noen lærere, som også kan sees på som manglende trygghet. Eleven sier også at hen merker det på kroppsspråket til lærerne om de er snille, noe som kan gjenspeile at eleven kan være sensitiv i samspillet med lærerne sine når det kommer til følelsesregulering (Johannesen & Bakken, 2020). Videre sier deltakeren konsekvent at alle lærerne viser respekt fordi det er jobben deres, men informantene sier en del

selvmotsigende utsagn senere i intervjusituasjonen. Deltakeren virker litt stresset under intervjuet, og jeg tror kanskje at informanten svarer det som er “riktig” å svare, selv om det blir understreket at det ikke finnes riktige eller gale svar. Noe som igjen kan vise til at denne informanten kanskje ikke kun har positive relasjoner og opplever støtte fra alle lærere.

En av deltakerne i denne studien viser til at respekt fra lærer er viktig. Det finnes mange måter å vise respekt på, og det å vise hensyn til elevenes opplevelser og perspektiv, er en måte å vise respekt (Pianta, Hamre & Allen, 2012). Dette kan vi også se i sammenheng med anerkjennelse (Honneth, 2009), og at for denne deltakeren er perspektivet om rettigheter viktig. Denne deltakeren viser også til at det kun er noen av relasjonene med lærerne som er gode. Det kan tenkes at de relasjonene som eleven selv opplever som gode er de relasjonene som tilrettelegger for utvikling av elevens selvfølelse, har forventninger og viser respekt. Dette understøtter slik jeg ser det viktigheten av elevenes opplevelse av emosjonell støtte for å fremme faglig og sosial utvikling, samt at de i større grad vil kunne regulere seg selv emosjonelt (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2019).

Ingen av deltakerne i denne studien nevner klasseromssituasjonen og læringsmiljøet i intervjuene. De ble heller ikke stilt spørsmål direkte knyttet opp til dette, og jeg tror at de kunne svart mer utfyllende på dette området dersom de hadde fått spørsmål om denne tematikken, for eksempel knyttet opp til relasjoner med medelever. Det blir ikke sagt noe om hvem som opplever elevenes problematferd sterkest, er det medelever, lærer eller eventuelt foresatte, og hvilken rolle spiller relasjonene? På spørsmål om de liker skolen svarer informant 2 at hen ikke liker skolen, og at dette er på grunn av medelevene. Dette kan tolkes som om denne eleven opplever læringsmiljøet utrygt, og det kan hende at dette klasserommet påvirkes av et negativt læringsklima (Pianta, 1999). Det er i denne studien ikke innhentet informasjon om elevenes bakgrunn, diagnoser eller lignende. Dersom vi hadde gjort dette, kunne vi sett på om det foreligger mobbing, eller om læringsmiljøet er utrygt av andre grunner. Pianta, Paro og Hamre (2008) bryter ned emosjonell støtte inn i fire ulike komponenter, og her understrekes viktigheten av å kunne skape trygge klasserom. Denne deltakeren viser også til at hen opplever at kun tre av fem lærere liker hen. En kvalitativ god relasjon bærer preg av gjensidighet og positivt samspill (Drugli, 2015), og det at denne eleven sitter igjen med denne opplevelsen gjør at vi kan anta at denne deltakeren har flere

relasjoner som oppleves dårlige, uten emosjonell støtte. Disse lærer-elev-relasjonene vil igjen kunne påvirke klasseromssituasjonen og læringsmiljøet negativt (Linder, 2012). Det at klasseromssituasjonen for denne deltakeren nødvendigvis ikke oppleves som trygg, vil gjøre at denne eleven ikke opplever like mye emosjonell støtte som hen kanskje trenger, noe som igjen kan føre til en økt atferdsproblematikk.

5.1.2 Baumrinds oppdragerstiler

Elevene i denne studien vektlegger som nevnt flere ganger tidligere viktigheten av at lærerne er “snille”. De er også tydelige på at de ikke liker lærere de opplever som frekke og irriterende, eller som er fysiske i situasjoner hvor de må reguleres. Baumrind (1991) trekker frem fire ulike oppdragerstiler i sin teori, og disse kan man også overføre og bruke når man ser på hvilken stil de ulike lærerne fremviser i skolehverdagen. Da denne gruppen med informanter er elever på mellomtrinnet, så har ikke de faglige begrepene eller terminologien blitt brukt, men vi kan se samsvar mellom de ordene og begrepene elevene velger, og de som teorien anvender. Slik jeg tolker elevene ser jeg på begrepet snill som synonymt med for eksempel omsorgsfull, støttende og forståelsesfull i relasjon med elevene. Dette er beskrivelser som er i tråd med den autoritative oppdragerstilen (Baumrind, 1991). En autoritativ lærer er ikke bare “snill”, men evner også å ha forventninger til elevene, og stiller krav og setter grenser (Baumrind, 1991). Viktigheten av å ha forventninger til elevene understøttes også av Hart, Dixon, Drummond og McIntyre (2004), som et ledd i å styrke elevenes selvfølelse (Honneth, 2008). På spørsmål om det å sette grenser er noe positivt og kan være en del av det å være snill, svarer tre av fire informanter bekreftende på dette. Kun deltaker 4 gir uttrykk for at hen ikke liker å bli satt grenser for. Disse karakteristikkenes som elevene beskriver, er slik jeg ser det, i samsvar med Baumrind (1991) sin autoritative oppdragerstil. Resultatene indikerer derfor at elever som fremviser alvorlige atferdsvansker liker lærere som har en autoritativ tilnærming. Dette samsvarer også med det Roland, Øverland og Byrkjedal-Sørby (2016) sier om viktigheten av det å sette grenser for elever som fremviser alvorlige atferdsvansker, parallelt med at man jobber relasjonelt.

Samtlige av informantene legger vekt på at de ikke liker lærere de opplever som for strenge, som regulerer dem fysisk eller som konstant våker over dem og tar dem for det de opplever som småting. Dette kan sees på som synonymt med det å oppleve irettesettelsen som straff eller

trusler, noe som er kjennetegn på en autoritær oppdragerstil (Baumrind, 1991). Informant 4 i denne studien viser til en situasjon som endte med at hen dyttet en lærer, mye fordi denne eleven følte seg fanget og ville ut av situasjonen. Eleven beskriver også grensesetting som straff, og liker ikke å bli stilt for mange krav og føler seg ofte utpekt på en negativ måte av læreren. Dersom en lærer fremtrer uten å vise forståelse for elevens følelser og perspektiver i en situasjon, vil eleven kunne bli utrygg og frustrert. Det er slik jeg ser det akkurat det denne deltakeren beskriver i måten hen opplever seg møtt av lærere på. Disse aspektene kan også være skadelige i relasjonene mellom lærer og elev (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016), og føre til økt atferdsproblematikk. Her kan vi igjen også trekke inn begrepet respekt, og elevens opplevelse av mangel på dette i lærer-elev-relasjonen, og vise til viktigheten av at eleven opplever autonomi (Honneth, 2008).

Informant 2 og 4 trekker frem karakteristika som kan være typiske trekk for ettergivende oppdragerstiler, som positive hos lærere. Deltakeren i intervju 4 sier blant annet at en god lærer er en som lar hen gjøre akkurat det hen ønsker hele tiden. Det vil da si at denne deltakeren ønsker en lærer som ikke stiller krav eller setter grenser, noe som er i tråd med en ettergivende oppdragerstil (Baumrind, 1991). De to siste deltakerne er positive til grensesetting. En forsømmende oppdragerstil preges av lærere som ikke evner å vise omsorg eller oppmerksomhet for eleven (Baumrind, 1991). Elevenes besvarelser sier ikke noe entydig om denne oppdragerstilen, men dersom vi ser på begrepet omsorg som en del av det å være snill, tolker jeg det slik at dette er en egenskap elevene verdsetter hos lærerne. Karakteristikkene tilhørende den ettergivende oppdragerstilen kan også sees igjen i sammenheng med en autoritativ oppdragerstil, og dermed også understøtte at det er den autoritative oppdragerstilen elever som viser alvorlige atferdsvansker foretrekker.

5.1.3 Relasjonens betydning for å regulere, forebygge og redusere alvorlige atferdsvansker

For å fremme utvikling, både sosialt og faglig, er relasjonen mellom elev og lærer av signifikant betydning (Pianta, 1999). Deltakerne i denne studien sier at de i varierende grad har gode relasjoner til alle lærerne, men at de har god relasjon til noen lærere. Elevene som har deltatt i denne studien har over tid fremvist alvorlige atferdsvansker, som har gitt seg til kjenne gjennom blant annet motstand mot autoriteter, aggresjon, språkbruk, regelbryting og skulking. Dette er

handlinger i løpet av skolehverdagen som samtlige av elevene er bevisste på at de gjør, og de vet at de ikke skal gjøre det. Det de derimot strever med å svare på, er hvorfor de gjør dette. Alvorlige atferdsvansker øker risikoen for utenforskap, kriminalitet og rus for å nevne noe (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016). Det er derfor viktig at vi gjennom å belyse elevenes egne synspunkter for å prøve å forhindre en negativ utvikling i deres atferd.

En av deltakerne i denne studien viser som nevnt tidligere til en episode på skolen som kunne eskalert til fysisk aggresjon. I denne situasjonen ble eleven regulert av en lærer hvor relasjonen, ifølge eleven selv, var god. Videre forteller denne eleven at dersom denne beskjeden hadde blitt gitt av en annen lærer, hvor relasjonen var dårlig, så hadde hen ikke fulgt beskjeden, og situasjonen kunne utartet seg. En god relasjon kan virke forebyggende, og kan hjelpe elever til å regulere seg selv (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2019), noe som kan ha vært utslagsgivende i denne situasjonen. Det å opparbeide en god relasjon tar tid, og det er ulike faktorer som spiller inn, i dette tilfellet viser det seg å være en positiv faktor inn i atferdsregulering.

Eleven i intervju 3 er tydelig på at dersom en relasjon er dårlig så vil en situasjon kunne eskalere, og eleven vil kunne bli fysisk mot læreren. Deltakeren sier også at dersom relasjonen er god, vil lærer og elev kunne bli “venner” igjen når situasjonen har oppstått, og at hen ikke tar imot irettesettelse av ukjente lærere, eller lærere hvor relasjonen er dårlig. Dette begrunnes i at disse lærerne blander seg inn i situasjoner de ikke har noe med. Informanten viser til en episode hvor hen har følt at egne grenser har blitt tråkket over, og at lærerne har brutt hens rettigheter. Eleven viser til en episode hvor lærerne fant noe i jakken til eleven. Denne eleven er opptatt av å få respekt av lærerne, og uttrykker et behov for å roe seg ned når det har oppstått en vanskelig situasjon. Eleven sier også at dersom læreren er sur, blir hen enda surere, og situasjonen vil eskalere. Dersom vi ser på dette i lys av den teorien, ser vi at denne eleven i større grad vil fremvise atferdsvansker dersom relasjonen er dårlig. Denne eleven vil trenge å oppleve anerkjennelse (Honneth, 2008), og positive gjensidige relasjoner som utvikles over tid (Drugli, 2015). Når denne elevens stressnivå øker, trenger hen voksne som kan regulere følelsene til eleven, men disse må være trygge og kjente voksne, som hen stoler på, altså at relasjonen er god. Green (2021) viser til viktigheten av god relasjon i etablering av manglende ferdigheter, og lærere som har denne relasjonen til denne eleven, vil da kunne hjelpe til å etablere disse

manglende ferdighetene (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2019), gjennom regulering. Dette vil igjen kunne bidra til å minske elevens atferdsutfordringer. Et viktig ledd i dette arbeidet er slik jeg ser det å ta hensyn til elevens opplevelser, ønsker og behov, som er i tråd med den autoritative voksenstilen (Baumrind, 1991), samt Honneth (2008) sine prinsipper om rettigheter og verdsetting.

5.1.4 Mestring og motivasjon

Det å bli møtt med forventninger, respekt og kjærlighet, samtidig som man opplever seg selv som en verdifull bidragsyter inn i sosiale settinger, vil føre til anerkjennelse for alle mennesker, selvsagt også inkludert barn som fremviser alvorlige atferdsvansker (Honneth, 2008). Barn som viser alvorlige atferdsvansker møter oftere enn andre barn motstand og avvising (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016), og trenger kanskje i enda større grad enn andre barn og ungdom å få bekreftet disse aspektene gjennom gode relasjoner. Deltakerne i min studie hadde en varierende opplevelse av å bli respektert og likt av egne lærere, noe som i følge Honneth (2008) sin beskrivelse av begrepet anerkjennelse kan antyde at disse elevene vil streve med å utvikle en trygg og god selvfølelse. En god selvfølelse er viktig i en skolehverdag, og det er skolens ansatte som må klare å tilrettelegge for denne utviklingen. Informantene beskriver opplevelsen av å bli respektert som synlig gjennom det å få pauser når de har behov, og det at lærerne ikke nekter dem å gå ut, overvåker dem eller lignende. Slik jeg tolker disse svarene så ønsker elevene å bli imøtekommet på sine behov når de er i et læringsmiljø eller en situasjon som oppleves overveldende for dem. De opplever nok ofte å bli møtt med kjeft og irettesettelse, og de kan sannsynligvis kjenne på en følelse av stadige nederlag både sosialt og faglig på grunn av sine utfordringer. Skaalvik og Skaalvik (2016) vektlegger viktigheten av å føle at man oppnår noe som et ledd i motivasjon, og når elever aldri opplever suksess eller mestring i et læringsmiljø er det naturlig at dette er en situasjon de vil unngå (Øverland & Bru, 2016).

Når vi snakker om elever som viser atferdsvansker, mestring og motivasjon, tenker jeg at det er naturlig å se på hva disse elevene oppnår med den atferden de utøver. Elever som viser atferdsvansker hører til i risikogruppen for å streve med skolefag (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016). Når 3 av 4 informanter i denne studien sier at de ikke liker skolen, og den fjerde kun beskriver skolen som ok, så gjenspeiler det en tendens som kan tilsi at dette er elever som ikke opplever mestring i løpet av skolehverdagen. Atferd er også en form for

kommunikasjon, og mange av disse elevene vil kanskje unngå de kravene som stilles i læringsmiljøet. Unngåelse (Øverland & Bru, 2016) kan da i seg selv fungere som en slags belønning, eller indre motivasjon, og dette vil igjen bidra til økt atferdsproblematikk dersom man ikke klarer å snu elevenes motivasjon. Det å gi elevene positiv, troverdig og meningsfull sosial og faglig mestring derimot, vil øke den indre motivasjonen for læring (Deci & Ryan, 2000). Dersom vi igjen ser dette i sammenheng med Honneth (2008) kan vi si at deltakerne i denne studien i større grad vil ha vansker knyttet opp til å oppleve mestring i løpet av skolehverdagen, da de vil kunne ha en lav selvfølelse. Gode relasjoner i samspill med trygge voksne vil kunne støtte opp om disse elevene, slik at de opplever anerkjennelse (Honneth, 2008) og dermed også mestring.

Flere av deltakerne i denne studien opplever også at noen lærere ikke liker dem, og en av dem sier at hen merker det på lærerens kroppsspråk, mens en annen sier at hen merker det på om den voksne er "snill" eller ikke. Hart, Dixon, Drummond & McIntyre (2004) viser til at når lærere har negative tanker eller holdninger til elever, så vil de sette begrensninger for disse elevene. Elever som viser atferdsvansker opplever oftere vanskelige relasjoner med lærere enn elever som ikke fremviser disse vanskene (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016). Dette gjenspeiles også hos deltakerne i denne studien når de forteller at de ikke opplever seg likt eller respektert av lærerne, eller at noen lærere ikke har tro på deres evner. Når elevene opplever at læreren ikke forventer noe av dem, vil elevens selvfølelse synke og kunne føre til manglende motivasjon (Hart, Dixon, Drummond & McIntyre, 2004). Denne manglende motivasjonen vil igjen kunne føre til negative emosjoner knyttet opp mot læringsmiljøet, skolen eller læreren (Skaalvik & Skaalvik, 2016), noe som disse elevene i studien bekrefter. Videre vil denne manglende mestringsfølelsen og motivasjonen hos elevene føre til unngåelse av ulike situasjoner i læringsammenheng, noe som igjen kan komme til uttrykk gjennom atferd (Øverland & Bru, 2016).

En av deltakerne i denne studien oppgir kjedsomhet som grunn til at hen bryter skolens reglement. En av de grunnleggende aspektene ved å tilrettelegge for motivasjon er ifølge Deci og Ryan (2000) å ta i bruk elevens interesser, og få ham eller hun engasjert. Dersom man klarer å tilrettelegge for dette kan man bidra til å øke elevens indre motivasjon, noe som kan ha en positiv innvirkning både på det faglige, men også det sosiale. Denne informantene sier også, sammen med

to av de andre at hen ikke liker skolen. Dette tolker jeg også som en bekreftelse på at denne eleven strever med motivasjon for skolen. Eleven selv klarer ikke helt å sette ord på hvorfor hen ikke liker skolen, annet enn at det er kjedelig, men jeg tenker det i seg selv gir god informasjon. Som lærer skal man tilpasse undervisningen, og dersom man klarer å gjøre dette interessant for denne eleven, vil man kanskje klare å bidra til at læringsmiljøet blir litt mindre kjedelig. Bandura (1986) sier også noe om viktigheten av å ha gode erfaringer med å bidra inn i et læringsmiljø, og dette henger også sammen med disse elevenes opplevelse av blant annet selvbestemmelse og tilhørighet (Deci & Ryan, 2000). Det kan tenkes at elever som fremviser atferdsvansker ikke alltid har gode erfaringer med å bidra positivt inn i et læringsmiljø, noe som igjen vil påvirke deres atferd. Her kan vi også se på både elevene og de tilhørende atferdsvanskene, samt læringsmiljøet som system som gjensidig påvirker hverandre (Bronfenbrenner, 1979). Læringsmiljøet kan dermed påvirke atferden, og atferden kan påvirke læringsmiljøet, lærerne og medelevene, og dermed også relasjonene disse imellom (Sameroff, 2010). Elevene sier sammen med flere av deltakerne at de opplever å ikke bli møtt på sine behov, og at de blir tatt for “småting” hele tiden. Dette kan vise til at de ikke opplever selvbestemmelse. Elevenes atferd kan også være et resultat av manglende tilhørighet til læringsfellesskapet, eller denne tilhørigheten (Deci & Ryan, 2002) kan ha blitt redusert på grunn av elevenes atferd. Motivasjon og mestring er essensielle komponenter for et godt læringsmiljø (Skaalvik & Skaalvik, 2016) og det er av stor betydning att elevene får gode tilpasninger slik at de selv opplever at de mestrer både faglig og sosialt på skolen.

5.2 Atferdsregulering

5.2.1 Atferdsutfordringer

Deltakerne i denne studien fremviser alle alvorlige atferdsvansker. Disse elevene har blitt plukket ut med bakgrunn i at de har utvist en atferd som stemmer overens med de kriteriene som jeg la frem tidligere i denne oppgaven. Kort oppsummert så vil det si motstand mot autoriteter, aggresjon, kontinuerlige brudd på skolens reglement, samt språkbruk (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016). Informantene i denne studien er selv klar over og tydelige på at dette er områder de strever med å mestre i skolehverdagen, og foreldrene er også klar over problematikken. Elevene fremviser reaktiv aggresjon (Vitaro & Brendgen, 2012; Dodge, Coie & Lynam, 2006).

Atferd er et uttrykk, eller en kommunikasjonsform som vises gjennom et sosialt samspill (Spurkland & Gjone, 2008). Det er flere faktorer som påvirker elevens atferd, og både arv og miljø er viktige faktorer (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2019). I denne studien har jeg ikke etterspurt informasjon om elevenes bakgrunn på grunn av oppgavens størrelse, men disse aspektene kunne blitt bedre belyst dersom denne informasjonen hadde blitt innhentet. Det vi derimot kan se på, som kan indikere noe knyttet opp til hva som har påvirket elevenes skoleforløp, er de opplevelsene de selv velger å løfte frem. Den ene informanten viser til en episode på første trinn hvor denne eleven hadde en lærer som ble opplevd som veldig streng og sint, uten at denne eleven helt forstod hvorfor. Dersom denne eleven er arvelig predisponert, eller har opplevd flere lignende hendelser i sin tidlige barndom som hemmer tilknytning, kan det være en faktor som har påvirket elevens utvikling (Jacobsen, 2016). Den aktuelle episoden er en negativ opplevelse knyttet til læringsmiljøet (Vaaland, Idsøe & Roland, 2011), og kan ha fungert som en negativ faktor i elevens emosjonelle og sosiale utvikling. Dette understreker slik jeg ser det viktigheten av at elevene opplever positive relasjoner, trygghet og omsorg i læringsmiljøet.

Et viktig aspekt inn i atferdsregulering og atferdsutfordringer er å forstå hva atferd er, og hva som ligger bak denne (Vaaland, Idsøe & Roland, 2011). Elevene i denne studien er tydelige på at de kjenner til hvilke regler og normer som gjelder, og at de bryter disse. Elevene klarer ikke helt å forklare hvorfor, annet enn at det har blitt en vane, eller de skylder på at de kjeder seg. Deltakerne i denne studien ga ikke mye informasjon knyttet opp til hvordan de opplever seg selv, men dersom man også legger elevenes kroppsspråk og tonefall til grunn, så var det tydelig at dette var en tematikk de ønsket å snakke om, men at dette var litt sårt. Dette sier jeg med bakgrunn i de observasjonene jeg gjorde meg underveis, og jeg tenker at det er en helt naturlig fremtoning. Elevene erkjenner regelbrudd, og opplever ikke skolen som en god arena. De er også åpne om at det er noen voksenrelasjoner som er vanskelige, og de forstår ikke alltid konsekvensene rundt egen atferd. Når man jobber med elever som fremviser alvorlige atferdsvansker, er det viktig å hjelpe dem til å forstå seg selv, slik at de kan justere og regulere egne emosjoner og atferd (Vaaland, Idsøe & Roland, 2011).

5.2.2 Håndtering av alvorlige atferdsvansker

Når man jobber med elever som fremviser alvorlige atferdsvansker er det viktig å vite hvordan man møter og håndterer aggresjon, autoritetsmotstand og annen uønsket negativ atferd (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016). For å kunne forebygge og redusere denne type problematikk, må man jobbe både på system- og individnivå. En av de viktigste oppgavene på individnivå, er det relasjonelle arbeidet man som lærer gjør med elevene (Pianta, 1999), og hvordan man jobber for å fremme et positivt læringsmiljø (Pianta, Paro & Hamre, 2008).

En viktig del av arbeidet med håndtering av atferdsvansker ligger på systemnivå, og innlemmer blant annet kompetanseheving. Se også delkapitlene under systemperspektivets betydning for videre informasjon. Likevel vil jeg i dette kapitlet vektlegge viktigheten av blant annet SIP-modellen (Crick & Dodge, 1994) og toleransevinduet (Field, 1981; Siegel, 2012) som grunnleggende i hvordan man som lærer tenker om og møter elever som fremviser atferdsvansker. Elevene som har deltatt i denne studien beskriver alle et behov for å få pause, eller rom til å roe seg ned. De opplever at de voksne henger over dem, er ute etter dem, eller tar dem for småting. Disse betraktningene er slik jeg ser det sammenfallende med et ønske om å bli møtt innenfor eget toleransevindu. En av deltakerne i denne studien sier blant annet at dersom hen blir møtt når hen er sint, øker atferden. Det tolker jeg dithen at sint er en følelse som opptrer når elevene er overaktivert (Siegel, 2012), og dermed ikke lar seg regulere. Når eleven får mulighet til en pause, vil hen kunne regulere seg inn i toleransevinduet sitt, og er da mottakelig for regulering. Sameroffs transkaksjonsmodell (2010) vil også kunne fungere som et verktøy både for lærerne, men også elevene, slik at man får etablert en felles forståelse for hvordan utviklingen til eleven og miljøet har en gjensidig påvirkning på hverandre.

Elever som fremviser alvorlige atferdsvansker har et hjelpebehov når det kommer til å etablere forståelse for, og skape mekanismer for å forebygge uønsket atferd (Green, 2021). Green viser videre også til viktigheten av å kunne kartlegge ulike triggere for disse elevene, og poengterer at elevene selv også må inkluderes i dette arbeidet. Det å kunne identifisere utløsende og opprettholdende faktorer i læringsmiljøet er viktig for å forebygge og forhindre alvorlige atferdsvansker (Green, 2021). Ved å sette seg inn i og forstå stegene i SIP-modellen (Crick & Dodge, 1994) vil lærerne i større grad forstå hvorfor elever som fremviser aggresjon gjør og sier

det de gjør. Denne forståelsen vil igjen kunne fungere som et verktøy inn i arbeidet med elever som fremviser alvorlige atferdsvansker, slik at de kan øve på de emosjonelle og sosiale ferdighetene de mangler (Green, 2021; Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2019). Deltakerne i denne studien understøtter, viktigheten av dette arbeidet og denne kompetansen, ved at de viser til at de selv ikke alltid forstår mekanismene bak den atferden de fremviser.

Det er også viktig å understreke viktigheten av skolen og de ansattes kompetanse og mandat til å henvise videre (Raundalen & Schultz, 2007), slik at disse elevene får den hjelpen de trenger, fra riktig instans. Skolen og lærerne må også kunne søke veiledning og hjelp til å håndtere alvorlige atferdsvansker, dersom dette ikke er en kompetanse skolen har (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016).

5.3 Tilrettelegging, inkludering og deltakelse

Utestengelse eller mobbing i seg selv regnes som en risikofaktor for å utvikle atferdsvansker (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016). For elever som fremviser atferdsvansker er det derfor viktig å jobbe for inkludering og deltakelse som et ledd i forebygging og redusering av atferdsproblematikk og utenforskap. Opplæringslovens §1-3 (1998) understreker og pålegger skolen og skolens ansatte å jobbe for disse prinsippene.

Dersom vi ser på atferdsvansker som et resultat av blant annet manglende emosjonell støtte og mangel på emosjonelle ferdigheter (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2019; Johannessen & Bakken, 2020; Green, 2021) i sammenheng med Pianta, Paro og Hamre (2008) sin fremheving av positive klasseromsklima, kan vi si at inkludering, tilrettelegging og deltakelse er viktige komponenter for å fremme emosjonell støtte og mangelfulle ferdigheter. Haug (2017) beskriver også viktigheten av at lærere klarer å tilpasse både det faglige og sosiale arbeidet med elevene, til individene. Dersom lærere klarer å tilpasse læringsmiljøet gjennom blant annet relasjonsbygging og deltakelse, vil man kunne jobbe for inkludering og dermed også kunne forebygge og redusere atferdsvansker (Haug, 2014).

Et godt læringsmiljø er en essensiell faktor i arbeidet med inkludering (Haug, 2017). Dette understøttes også av Bunting (2014), som påpeker viktigheten av et godt læringsmiljø som et ledd

i faglig og sosial utvikling hos elevene. Ved at lærerne tilrettelegger for et læringsmiljø hvor elever med atferdsvansker blir løftet frem på en positiv måte (Drugli, 2015), vil de også bidra til at denne elevgruppen opplever seg som viktige deltakere i egen utvikling og læring, og opplever deltakelse (Nevøy, 2019). Opplevelsen av deltakelse og inkludering vil igjen kunne påvirke elevenes emosjoner, atferd og generelle psykiske helse (Ogden, 2015).

Et viktig perspektiv inn i opplevelsen av deltakelse (Nevøy, 2019) vil kunne være anerkjennelse (Honneth, 2008). For å oppnå anerkjennelse (Honneth, 2008) må elevene utvikle seg i samspill med andre mennesker, dette skjer ikke dersom elevene blir ekskludert fra læringsmiljøet. Det er læreren sitt ansvar å tilrettelegge for denne inkluderingen (Opplæringsloven, 1998), og anerkjennelse (Honneth, 2008) bør fungere som et grunnleggende pedagogisk prinsipp i lærerens arbeid med inkludering, deltakelse og tilpasset opplæring. Ved å tilrettelegge for sosial og faglig mestring (Bandura, 1986) vil elever som fremviser atferdsvansker kunne være en del av et positivt læringsmiljø (Pianta, Paro & Hamre (2008). Dersom elevene opplever emosjonell støtte i tillegg til de ovennevnte aspektene, vil elevenes selvfølelse utvikles positivt (Honneth, 2008). Denne anerkjennelsen vil igjen kunne bidra til å redusere forekomsten av atferd ved at elevenes selvfølelse vil påvirke dem i en positiv retning (Honneth, 2008). Her kan vi også dra noen paralleller til (Bronfenbrenner, 1978), dersom vi ser på elevenes atferd som et resultat av samspillet med læringsmiljøet. Elevens atferdsproblematikk kan føre til utestengelse, og utestengelsen kan føre til atferdsproblematikk. Det er her skolen og lærerne må inn og snu og hjelpe elevene gjennom å tilrettelegge læringsmiljøet, og legge et grunnlag for at elevene opplever tilhørighet, mestring, støtte og omsorg.

Med bakgrunn i dette ser vi at tilrettelegging, inkludering og deltakelse er av stor betydning når det kommer til å forebygge og redusere alvorlige atferdsvansker i en skolehverdag. En viktig faktor for dette er nettopp det relasjonelle arbeidet mellom elever og lærere.

5.4 Systemperspektivets betydning

Bronfenbrenner (1979 og 2005) sin utviklingsøkologiske modell viser til at utviklingen til barn skjer i sammenheng med samspillet i deres oppvekstmiljø. En gjensidig påvirkning mellom de ulike systemene vil dermed ha noe å si for hvordan barnet utvikler seg, både faglig og sosialt. I sin modell skisserer Bronfenbrenner (1979) fire systemer som omkranser hvert enkelt individ;

mikro-, meso-, ekso- og makrosystemet. I det innerste systemet finner vi de som har kontakt med barnet på jevnlig basis, som for eksempel foresatte, søsken, venner, lærere og medelever, mens man kan plassere skolen som system innenfor det neste systemet, mesosystemet. Dersom vi ser på skolen fra et systemperspektiv innlemmer det slik jeg ser det, samarbeidet mellom hjem og skole, skolens ledelse og lærere, samt hvilke systemer skolen har for blant annet håndtering av utfordrende atferd, og hvilke kunnskaper lærerne har om denne tematikken. Det vil derfor være slik at barns atferdsmessige utvikling blir påvirket av skolen som system (Bronfenbrenner, 1979), og er et viktig aspekt inn i denne besvarelsen.

I denne oppgaven var deltakerne elever på mellomtrinnet, og selv om skolen som system har en stor innvirkning på deres liv og skolehverdag, var ikke dette noe elevene selv var veldig bevisste. Jeg vil derfor i dette kapitlet drøfte forskningsspørsmålet *“Hvordan kan skolen som system jobbe for å redusere forekomsten av alvorlige atferdsvansker?”* i lys av den teorien jeg presenterte i kapittel to, men dra inn elevenes perspektiv fra intervjuene i kapitlet om skole-hjem-samarbeid. I kapitlet om reduisering og forebygging av alvorlige atferdsvansker, vil jeg se på hvordan skolene og lærerne kan tilrettelegge gjennom skolehverdagen på et overordnet plan.

5.4.1 Skole-hjemsamarbeid

Samarbeidet mellom skolen og hjemmet vil ha en gjensidig påvirkning på elevens utvikling (Bronfenbrenner, 1979), og relasjonen mellom disse aktørene vil også påvirke deres utvikling. Det er derfor viktig å etterstrebe et godt og positivt samarbeid, som gagnar særlig utviklingen til elevene selv, men som også for eksempel kan bidra til skolens utvikling ved økt kompetanse, ved å få økt kjennskap og forståelse av og for eleven. Også foresatte kan oppleve samarbeidet som fruktbart, ved at de jobber sammen med skolen, og tilegner seg deres kompetanse. Skolen og lærernes rolle i elevenes utvikling er slik jeg ser det av stor betydning. Elever som viser en atferdsproblematikk kan oppleves som utfordrende for lærerne, og et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet er derfor viktig (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016). Det er viktig at fokuset ikke alltid rettes mot det negative, samtidig som man er åpen og ærlig i hva som oppleves vanskelig i løpet av skolehverdagen. Skolen har som i relasjonen med elevene også her et hovedansvar, og det er viktig at læreren klarer å etablere en god relasjon med foresatte, blant annet ved å vise omsorg for eleven (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016).

Informantene i min studie opplever i liten eller varierende grad at skolen og hjemmet samarbeider, men dersom de kommenterer på det sier den ene deltakeren at hen opplever det som positivt, mens en annen ser på de to arenaene som svært ulike. Dette tenker jeg at kan antyde at denne type problemstilling er noe disse elevene ikke bevisst forholder seg til i hverdagen, men at dette likevel påvirker deres utvikling (Bronfenbrenner, 1979). Det å inkludere og innlemme elevene i egen utvikling og samarbeid kan bidra til å utvikle egenart (Bronfenbrenner, 2005), særlig når de blir eldre. Ved å gjøre dette kan elevene bli bevisste relasjonene og systemene rundt dem, samt den omsorgen som vises, noe som igjen kan bidra til opplevelse av anerkjennelse og positiv atferdsmessig utvikling (Honneth, 2008).

Elevmedvirkning kan også sees på som en form for å vise respekt overfor elevene. Pinderhughes, Coie, Lockman, Bierman, Dodge, Greenberg og McMahon (2010) viser til nettopp viktigheten av at barn og ungdom opplever å bli vist respekt som et ledd i å hindre negativ atferdsutvikling. Dette kan vi se i sammenheng med informant 4 sine svar med tanke på samarbeidet mellom skole og hjem. Denne deltakeren viser til at det kommuniseres med hjemmet når hen har brutt regler, og at dette er ubehagelig for eleven. Informanten sier videre også at hen opplever lærerne som urettferdige, og at de tar eleven for "småting" hele tiden. I lys av teorien kan dette indikere at eleven ikke helt forstår hvorfor reglene er til stede, og eventuelt ikke forstår hensikten med disse. Da kan det være lurt at lærer forklarer eleven hvorfor disse reglene overholdes på en måte eleven forstår, og bidra til å styrke elevens forståelse og utvikling gjennom samspill og kommunikasjon (Säljö, 2010). Informanten sier også at det sendes meldinger hjem når hen har brutt reglene, men ingenting om hvordan det formidles dersom eleven har bidratt positivt inn i læringsmiljøet. Det trenger ikke å være slik at det kun gis negative beskjeder hjem, men elevens opplevelse tilsier at det er det hen vektlegger og tar med seg videre. Dette kan føre til at elevens indre motivasjon synker, og at denne eleven opplever lite sosial mestring (Deci & Ryan, 2000). Dersom man klarer å fasilitere for et samarbeid mellom skole og hjem som er positivt og fruktbart, vil dette kunne gagne elevens utvikling (Bronfenbrenner, 2008).

Deltakerne i denne studien oppgir også at det snakkes lite om skolen hjemme, men om de snakker om skolen, så snakkes det for det meste positivt. Dette kan antyde at samarbeidet mellom skolen og hjemmet for disse aktuelle elevene også er preget av gode relasjoner og godt samarbeid. Noen

av informantene oppgir at det noen ganger kan snakkes negativt om enkelte medelever eller lærere. Dersom vi ser dette i lys av Bronfenbrenner (1979) vil man kunne si at foresatte som er i det systemet som er nærmest barnet selv, kan påvirke elevens utvikling og relasjonene til disse lærerne i en negativ retning. Et aspekt av å fremvise alvorlige atferdsvansker kan være autoritetsmotstand (WHO, 2000; Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016), og ved å snakke negativt om enkelte lærere kan man slik jeg ser det gi elevene rett i å vise motstand mot disse lærerne. Dersom samarbeidet mellom foresatte og disse lærerne er åpent og godt, og de kan ha en dialog om denne problematikken, vil de i stedet kunne fasilitere for at skolen og hjemmet fremstår samkjørte i forventningene og kravene til disse elevene. Det vil igjen kunne bidra positivt inn i den atferdsmessige utviklingen (Bronfenbrenner, 1979) til eleven, noe som vil kunne forhindre og forebygge atferd.

Viktigheten av et konstruktivt samarbeid preget av gode relasjoner og gjensidig forståelse i skole-hjem-samarbeidet er et nyttig verktøy for å forhindre at eleven videreutvikler den negative atferden sin (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016). Dette kan skolen og hjemmet fasilitere for ved å forhindre at elevene klarer å sette foresatte og skolen opp mot hverandre, ved å legge grunnlaget for en felles forståelse for eleven og positive sosiale omgivelser (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016). Som nevnt tidligere er det skolen som har ansvaret for relasjonen. Foresatte som opplever å bli møtt med omsorg, føler seg som en verdsatt part i samarbeidet, vil også dette kunne føre til at de håndterer eleven og agerer på atferd på lik linje med skolen (Honneth, 2008). Dette vil kunne bidra til å styrke elevens utvikling i positiv retning.

5.4.2 Redusering og forebygging av alvorlige atferdsvansker

Ifølge Roland, Øverland og Byrkjedal-Sørby (2016) kan alvorlige atferdsvansker føre til utenforskap, kriminalitet og voldsutvikling, samt svake skoleprestasjoner. For å forebygge og forhindre at dette skjer, står skolen i en særskilt posisjon. Dette er et mandat det er viktig at skolen prioriterer. Det er viktig med gode strukturer i skolen, og skolen må ha planer for hvordan alvorlige atferdsvansker skal håndteres (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016). Det må ligge en felles forståelse til grunn, intersubjektivitet, og både skolekulturen og samarbeidet mellom kollegaene må bli systematisert og prioritert dersom skolen vil jobbe for å redusere forekomsten av atferdsvansker (Ogden, 2015; Sørli, 2000), og bygge opp om godt

relasjonsarbeid. For at skolen og personalet skal oppnå en intersubjektivitet må skolens ledelse få de ansatte til å jobbe sammen mot et felles mål (Røkenes & Hansen, 2006). I et slikt arbeid er det viktig med god ledelse, som klarer å se en helhet i arbeidet og som kan lede de ansatte. De ansatte må klare å sette egne behov til side, for et felles mål eller gode. Det å være bevisst hvordan man som lærer og menneske alltid vil bære preg av egne erfaringer og oppfattelse inn i jobben er et viktig aspekt i bevisstgjøringen rundt arbeidet med elever som fremviser atferdsvansker.

Kompetanseheving blant de ansatte og oppfølging av dette er en kritisk faktor i arbeidet med å forebygge og forhindre alvorlige atferdsvansker (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016). Det er viktig at man etablerer gode team rundt disse elevene, og noen med kompetanse på denne problematikken bør lede arbeidet, og veilede de andre ansatte. I et systemperspektiv så er det viktig at skolens ledelse tilrettelegger for at dette arbeidet kan finne sted, både gjennom kursing, men også gjennom å innhente denne kompetansen fra eksterne instanser eller delegerer disse oppgavene til noen internt på skolen. Det å vite hvor og hvem man skal søke hjelp fra i slike situasjoner er viktig (Raundalen & Schultz, 2007). Denne typen problematikk kan ofte kreve samarbeid mellom forskjellige instanser som har ulik kompetanse og som må jobbe sammen for elevene. Det er derfor viktig at skolen vet når og til hvem de skal henvise, slik at barnet får best mulig oppfølging av rettst mulig instans. Videre bør skolen også kjenne til de ulike systemene og modellene som kan hjelpe disse barna, som en del av den grunnleggende pedagogikken de som jobber med disse barna utfører. For at skolen skal oppleves som trygg og forutsigbar for elever som viser atferdsvansker, er det viktig at de voksne rundt disse barna klarer å hjelpe dem å regulere seg selv (Johannesen & Bakken, 2020). Gjennom samspill og godt relasjonelt arbeid vil skolens ansatte bli trygge relasjoner som kan bidra til utvikling og læring (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2019).

Det vil også være avgjørende at skolene har gode rutiner for å ivareta lærerne som jobber med disse elevene. Elever som fremviser atferdsvansker kan kreve mye av de voksne rundt dem (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016), og skolens ansatte trenger støtte og ressurser fra ledelsen for å klare å stå i disse arbeidsoppgavene. Skolen som system må også tilrettelegge for at de enkelte lærerne evner å jobbe for inkludering, og tilrettelegger opplæringen til den enkelte, slik Opplæringsloven (1998) sier.

Som nevnt i kapitlet ovenfor er samarbeidet mellom hjemmet og skolen en essensiell faktor når det kommer til hvordan skolen som system kan bidra til å redusere forekomsten av alvorlige atferdsvansker. For at skolen og hjemmet skal ha et fruktbart samarbeid, må skolen som institusjon tilrettelegge for dette. På samme måte som utviklingen vår som enkeltindivider blir påvirket av de ulike systemene rundt oss, blir også systemet vi er en del av påvirket av de systemene som er rundt det (Bronfenbrenner, 1979). Det vil i dette tilfellet si at skolens struktur har mye å si for om skole-hjem-samarbeidet vil kunne fungere som et verktøy for å redusere forekomsten av alvorlige atferdsvansker. Skolen som institusjon er en verdifull bidragsyter inn i samfunnet, og for elever som fremviser atferdsvansker, vil skolen som system kunne utgjøre en mesostruktur, og dermed påvirke utviklingen blant annet gjennom relasjoner (Bø, 2012).

5.5 Studiens begrensninger

Studien jeg har gjennomført ser på hvordan elever på mellomtrinnet som fremviser atferdsvansker opplever lærerrelasjoner. Jeg ønsket også å belyse hvordan denne elevgruppen definerer gode relasjoner og betydningen av disse inn i egen atferdsregulering. I denne oppgaven er det elevperspektivet som vektlegges, noe som også medfører noen begrensninger. Relasjonen i denne oppgaven belyses kun fra ett ståsted, selv om den påvirkes og oppleves av flere ulike systemer (Bronfenbrenner, 1979). Opplevelsene til lærere, medelever og foresatte som er knyttet til disse relasjonene og problematikken som tas opp, belyses ikke. Informantenes opplevelser og betraktninger er subjektive, og vil kunne være påvirket av dagsform eller hendelser som har skjedd på skolen den dagen eller uken. Informantene er også i en ung aldersgruppe, og defineres som en sårbar gruppe. Dette vil også kunne føre til begrensninger når det for eksempel kommer til det å ta andres perspektiv, eller se seg selv utenfra.

Studien ser også på et begrenset utvalg sine opplevelser og betraktninger, noe som gjør at funnene kun viser tendenser og ikke er generaliserbare. Utvalget bestående av fire deltakere intervjues også kun én gang.

5.6 Forslag til videre forskning

Tematikken i denne oppgaven er, slik jeg ser det, veldig interessant, og kan på mange måter utdypes. Som nevnt innledningsvis så er det mye forskning både på atferd, lærer-elevrelasjoner og systemene rundt elevene, men det er veldig lite forskning som belyser elevenes perspektiv. I tråd med den nye Læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) så skal elevene være bidragsyttere og få medvirke inn i egen læring og utvikling. Derfor tenker jeg det er svært relevant å belyse de tematikene som er sårbare og vanskelige for elevene, slik at vi kan forstå denne elevgruppen bedre, samt at de føler eierskap til egen situasjon. Dette mener jeg vil kunne bidra inn til å minske forekomsten av alvorlige atferdsvansker.

I videre forskning kunne det vært interessant å se på relasjonens betydning med et større og mer variert utvalg, og gjerne over tid. Det å følge en gruppe elever med atferdsvansker over et større tidsaspekt, samt se på hyppigheten av atferdsutfordringer og relasjoner. Det ville også vært interessant å jevnlig intervjuer både elever som fremviser atferdsvansker og deres lærere og medelever over tid, og understøttet disse samtalene med observasjon. Dette ville gjort funnene mer generaliserbare, og ville da i større grad kunne blitt overført til praksis. Et annet aspekt jeg tenker det kunne vært interessant å belyse er hvordan skolens ledelse følger opp elever med atferdsvansker, samt lærere som strever med å etablere gode relasjoner. Ved å studere disse aspektene kan man innhente informasjon om hvorvidt skolene jobber systemrettet mot denne type problematikk, eller om det er avhengig av enkeltpersoner.

5.7 Sammendrag

I drøftingen ønsker jeg å belyse problemstillingen min og forskningsspørsmålene mine ut ifra elever som fremviser alvorlige atferdsvansker sine opplevelser av lærerrelasjoner. Fokuset har vært elevenes perspektiv, sett i lys av den teorien jeg har presentert tidligere. Problemstillingen min var følgende:

“Hvordan opplever elever som viser alvorlige atferdsvansker relasjoner til lærere?”

Gjennom teori og resultater har jeg forsøkt å belyse viktigheten av at relasjonen mellom elev og lærer er god, dersom man ønsker å håndtere og forebygge alvorlige atferdsvansker. Funnene mine

indikerer at dersom en relasjon mellom en elev og lærer er god, så vil en lærer i større grad ha mulighet til å hjelpe elever som fremviser alvorlige atferdsvansker å regulere seg selv (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2019). En god relasjon preges av trygge og omsorgsfulle voksne, som av elevene oppleves som støttende, rettferdige og som utviser respekt, og elevene må oppleve seg anerkjent (Honneth, 2008). Informantene i denne studien ønsker også lærere som setter grenser i tillegg til at de fremviser omsorg, og begrepet “snill” brukes mye om lærerne. Elevene sine omtaler av lærerne de ønsker sammenfaller med Baumrinds (1991) beskrivelser av autoritative voksne.

Definisjonen av, og elevenes egne opplevelser av hva alvorlige atferdsvansker innbefatter og hvorfor disse oppstår, har også utgjort en del av denne diskusjonsdelen. Her viser elevene selv til at de kontinuerlig bryter skolens regler, og de forstår at vanskene deres bryter med ulike sosiale normer. Alvorlige atferdsvansker som aggresjon, motstand mot autoriteter og kontinuerlige regelbrudd (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016) har blitt sett i sammenheng med tilknytningsteori (Jacobsen, 2016), miljømessige og biologiske faktorer, samt påvirkningen samspillet har mellom individ og omgivelsene (Spurkland & Gjone, 2008). SIP-modellen (Crick & Dodge, 1994) og toleransevinduet (Fields, 1981; Siegel, 2012) har blitt belyst som metoder for å forstå og håndtere denne type atferd, med bakgrunn i hvordan elever som fremviser alvorlige atferdsvansker selv beskriver hvordan de ønsker å bli møtt.

Videre har jeg sett på viktigheten av tilrettelegging, inkludering og deltakelse og hvilken betydning disse aspektene har for å redusere alvorlige atferdsvansker. Disse tre komponentene er nødvendige for å redusere og forebygge alvorlige atferdsvansker. Elever som fremviser atferdsvansker føler oftere på utenforskap (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016), og det er viktig å inkludere disse i et læringsmiljø (Drugli, 2015). Deltakelse (Nevøy, 2019) og opplevelsen av å bli verdsatt og føle seg som en viktig bidragsyter både sosialt og faglig (Honneth, 2008) er nødvendig for å fremme mestring og motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2016). Det sosiale og faglige læringsmiljøet henger tett sammen, og påvirker hverandre gjensidig (Bunting, 2014).

Avslutningsvis har jeg sett på systemperspektivets betydning, med fokus på samarbeidet mellom skole og hjem, som et ledd i å forebygge og redusere alvorlige atferdsvansker. Deltakerne i denne studien viser til at det i liten grad snakkes negativt om skolen hjemme, men at dette forekommer. Viktigheten av at elever som fremviser alvorlige atferdsvansker ikke klarer å sette hjem og skole opp mot hverandre, og at de opplever at disse aktørene jobber sammen har blitt diskutert (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016). Videre har det blitt understreket at det er avgjørende at skolen evner å jobbe systemrettet for å hjelpe elever som fremviser alvorlige atferdsvansker, og at de innhenter eller har kompetanse på dette fagfeltet (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016). Intersubjektivitet og samarbeid rundt barnet har også blitt nevnt som suksessfaktorer. Skolens henvisningskompetanse, samt samarbeid med eksterne aktører er også nødvendig (Raundalen & Schultz, 2007).

Deltakerne i denne studiens betraktninger har blitt løftet frem i dette kapittelet, samt i kapittel 4 hvor resultatene legges frem. Elevenes perspektiv og opplevelser er essensielle momenter å ta med seg inn i arbeidet med elever som fremviser alvorlige atferdsvansker. Det er lite tidligere forskning på dette området, og for å kunne snu en negativ atferdsutvikling, må elevene kunne føle seg som en del av utviklingsarbeidet rundt dem (Green, 2021). Når man innlemmer deres perspektiver inn i denne studien gjør man nettopp dette.

6.0 Avslutning

Resultatene i denne studien viser at elever som viser alvorlige atferdsvansker (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016) i varierende grad opplever relasjonene med lærerne som gode. Dette kan vi si fordi elevene som var deltakere i denne studien gjennom intervjuer bekrefter dette, og sier at de både har gode og dårlige relasjoner med lærerne. Alle deltakerne sier at de har noen lærere de har positive relasjoner til, og at de lettere lar seg regulere av disse lærerne. En god relasjon bærer ifølge elevene preg av at lærerne er snille, ikke for strenge, ikke bruker fysisk makt og ikke overvåker dem. Dette understøttes også av teorien jeg har presentert i denne oppgaven, og både Pianta (1991) og Johannessen og Bakken (2020) viser til relasjonens viktighet i en skolehverdag.

For elever som viser alvorlige atferdsvansker er en god og støttende relasjon et resultat av gjensidig respekt, omsorg, forventinger og grensesetting. Det er essensielt at disse elevene selv opplever og tror på at lærerne liker dem, og at lærerne fremstår som genuine. Deltakerne i min studie vektlegger viktigheten av at lærerne er snille, og de kommer med utsagn som kan tilsa at de ikke alltid forstår hvorfor de får konsekvenser eller blir irettesatt, og de opplever konsekvensene som urimelige. Likevel så sier hovedvekten av deltakerne at de liker grensesetting, og beskriver voksne som møter dem med en autoritativ tilnærming (Baumrind, 1991).

Deltakerne i denne studien gir uttrykk for at de ønsker å bli møtt med respekt av lærerne, og at lærerne ikke skal være hissig eller aggressive og ikke skal ta i dem fysisk. Dersom lærerne velger å være for strenge eller fysiske, så vil situasjonen kunne eskalere, og relasjonen mellom elev og lærer vil bære preg av dette. Dette er også i tråd med det forskningen til Drugli (2015) viser til; at en kvalitativ god relasjon kan fungere forebyggende og som en beskyttelsesfaktor for atferdsvansker.

Dersom vi ser på emosjonell støtte som det å utvise respekt, like og tro på elevene, så sier informantene i denne studien at de i varierende grad opplever emosjonell støtte fra lærerne. Lærerne de mener fremviser emosjonell støtte er de samme som de har en god relasjon til. Flere av informantene sier at det er lærere som ikke viser dem respekt, eller som møter dem på en måte de selv ønsker. Honneth (2008) skriver om viktigheten av å utvikle elevenes selvbylde i en positiv

retning, slik at de selv kan bidra inn i egen regulering og utvikling for å bli et fullkomment menneske. I begrepet anerkjennelse vektlegges blant annet viktigheten av å oppleve å bli sett, hørt og møtt med respekt. Mange av elevene viser til et stort behov for å få pauser, og kunne trekke seg tilbake dersom de er i en vanskelig situasjon. Dette kan også sees på som unnavikelsesatferd (Øverland & Bru, 2016), og noen lærere vil kanskje oppleve dette som motstand mot de reglene de forventer at elevene skal følge i klasserommet. Dersom læreren tolker unnavikelsesatferden som et tegn på at elevene bare ikke orker eller gidder, eller som et ledd i opposisjonering, vil elevene kunne føle seg presset og situasjonen eskalerer. Det er derfor nødvendig å kjenne elevene og deres reaksjonsmønster, samt ha en kommunikasjon mellom lærer og elev, slik at disse elevene kan få pauser, dersom de trenger dette. Når elevene er rolige, kan lærer sammen med elev prøve å finne ut av hvordan oppgaven eller situasjonen kan løses på en slik måte at eleven opplever mestring. Elevenes beskrivelser av disse pausene sammenfaller slik jeg leser det med teorien knyttet til toleransevinduet (Field, 1981; Siegel, 2012).

Dersom en relasjon mellom en elev og en lærer er god, kan det gjøre det lettere å regulere elever som fremviser atferdsvansker, og man kan bruke samspillet dem imellom til å forebygge og minske hyppigheten av alvorlige atferdsvansker (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2019). Man kan dermed si at en god relasjon mellom lærer og elev vil bidra til å redusere alvorlige atferdsvansker.

Tilrettelegging, inkludering og deltakelse i et læringsmiljø er av avgjørende betydning for å forebygge alvorlige atferdsvansker. Lærerens evne til å skape et positivt læringsmiljø (Pianta, Paro & Hamre, 2008) som fremmer tilhørighet og mestring (Bandura, 1986) er essensielle faktorer i å forebygge og håndtere alvorlige atferdsvansker. Elever som fremviser atferdsvansker blir ofte omtalt i negative ordelag, og føler oftere på utenforskap (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016). De nevnte faktorene er tungtveiende grunner til å jobbe for inkludering, da følelsen av tilhørighet vil kunne påvirke elevenes psykiske helse og atferd (Ogden, 2015). Deltakerne i denne studien svarte ikke på spørsmål knyttet til denne tematikken, noe jeg i etterkant tenker er en svakhet ved studien, og et tema som hadde vært spennende å utforske videre. Både det sosiale og faglige læringsmiljøet må tilpasses elevenes evner (Opplæringsloven, 1998).

Skoler må tilrettelegge på individnivå for at elever som fremviser alvorlige atferdsvansker blir møtt av voksne som forstår dem, og hva som ligger bak atferden deres. Videre må skolen som system fasilitere for inkludering og tilrettelegging, og etablere optimale betingelser for læring (Ogden & Hagen, 2013). Bronfenbrenner (1979) sin utviklingsøkologiske modell viser til hvilken påvirkning skolen som institusjon har på elevene. Vi må alltid se elevene i lys av det oppvekstmiljøet de tilhører, og se på samtlige faktorer rundt, slik at vi kan tilrettelegge på en best mulig måte. Et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet er viktig, og dette må også skolen legge til rette for. Som med elevene så er det skolen og lærerne som bærer hovedansvaret for relasjonen til foreldrene (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016). Ved å unngå et negativt samarbeidsklima, og jobbe sammen for eleven, vil dette kunne fungere som et verktøy i forebygging og håndtering av atferdsproblematikken, og hjem og skole som system vil ha et gjensidig samspill som vil gagne alle parter (Bronfenbrenner, 1979).

Skolene må også fasilitere for kompetanseheving blant de ansatte, og det må ligge en felles forståelse for problematikken og håndteringen av denne (Ogden, 2015; Sørli, 2000). Skolene må ha etablert en struktur og plan for hvordan de håndterer utfordrende atferd (Sørli, 2000). Dette er særlig viktig i arbeidet med alvorlige atferdsvansker, da elever som fremviser denne type problematikk ofte fremkaller vanskelige og vonde følelser hos de voksne (Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016), noe som igjen gjør at de kan møte elevene på feil måte, og atferden eskalerer. Arbeidet med å snu, forebygge og forhindre utbredelsen av atferdsvansker i skolen er en tung og langsiktig prosess, hvor det å etablere relasjoner kan være vanskelig og krever mye tålmodighet (Jacobsen, 2016). Ved at skolen etablerer gode team med mye kompetanse på denne problematikken, vil de over tid kunne jobbe målrettet, gjennom blant annet relasjon, for å regulere, forebygge og håndtere alvorlige atferdsvansker. Dette er en krevende jobb, men en desto viktigere jobb for de elevene som trenger voksne som liker dem, ser dem for det positive de får til, og som evner å løfte dem frem, slik at de får de beste forutsetningene for sosial og faglig læring, og den fremtiden de fortjener.

Litteraturliste

Aisato, L. *Vår lærer* (Digitaltrykk). Oslo, Norge. Lisa Aisato nettbutikk.

<https://salg.aisato.no/produkt/digitaltrykk/vaar-laerer>

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Baumrind, D. (1991). Parenting style and adolescent development. I J. Brooks-Gunn (red.), *The encyclopedia of adolescence* (s. 746-758). Garland.

Berkowitz, L. (1993). *Aggression: its causes, consequences, and control*. McGraw-Hill.

Bunting, M. (Red.). (2014). *Tilpasset opplæring, i forskning og praksis* (1. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Buyse, E., Verschueren, K. & Doumen, S. (2011). Preschoolers' attachment to mother and risk for adjustment problems in kindergarten: Can teachers make a difference? *Social Development*, 20(1), 33-50.

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

Bronfenbrenner, U. (2005). The bioecological theory of human development. I U. Bronfenbrenner (red.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*.

Bronfenbrenner, U. (2005). *Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell*.

Utdanningsforskning.no <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/teoretiske-perspektiver-pa-trivsel/>

Bø, I. (2012). *Barnet og de andre: Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (4. utg. utg.). Universitetsforlaget.

Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). *A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment*. *Psychological bulletin*, 115(1), 74.

Dalland, O. (2013). *Metode og oppgaveskriving*. (5. utg.). Gyldendal akademisk.

Deci, E.L. og Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.

Deci, E.L. og Ryan, R.M. (2000). «The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior». *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

Dodge, K. A., Coie, J. D., og Lynam, D. (2006). Aggression and antisocial behavior in youth. I Eisenberg, N. (Red.). *Handbook of Child Psychology*. (6. Utg.). S. 719–788. Wiley & Sons, Inc.

Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L., Brown, M. M., & Gottman, J. M. (1986). *Social competence in children. Monographs of the society for research in child development*, i-85.

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

Field, T. (1981). Infant arousal, attention and affect during early interactions. I: Lippsitt, L.P. & Rovee-Colliere, C. (red.), *Advances in Infancy Research* (s. 101-125). Ablex Publishing Corporation.

Gilje, N. & Grimen, H. (2011). Hermeneutikk: forståelse og mening. I Tønnessen, S. (Red.). I *Vitenskapsteori og etikk for samfunnsvitenskap og humaniora: tekstsamling*. Universitetsforlaget.

Green, R.W. (2021). *Utenfor. Elever med atferdsutfordringer*. (1. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Gulliksen, M. S. & Hjordemaal, F. R. (2011). Fokusgruppeintervju, et hjelpemiddel til å videreutvikle kunnskap om undervisningen i lærerutdanningen? *Techne Series: Research in Sloyd Education and Craft Science A*, 18(1), 175-190.

Haug, P. (2017). *Dette vet vi om inkludering* (1.utg.). Gyldendal Akademisk

Hart, S., Dixon, A., Drummond, M.J., & McIntyre, D. (2004). *Learning without limits*. Open University Press.

Honneth, A. (2008). *Kamp om annerkjennelse: Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Pax.

Jacobsen, H. (2016). Barn med tilknytningsvansker - Hvordan kan læreren være en ressurs? Tilknytningsteori og forskning som et utgangspunkt for å forstå skolebarn med tilknytningsvansker. I Bru, E., Idsøe, E.C. & Øverland, K. (Red.). *Psykisk helse i skolen*. (1. utg.). Universitetsforlaget.

Johannesen, K.N. & Bakken, A-K. (2020). *Fra uro til ro. Utfordrende atferd og barns muligheter for læring*. Gyldendal.

Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Abstrakt forlag.

Kennedy, J. H. & Kennedy, C. E. (2004). Attachment theory: Implications for school psychology. *Psychology in the Schools*, 41(2), 247-259.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanen for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>

- Linder, A. (2012). I Nordahl, T. & Hansen, O. (Red.). *Dette vet vi om: Å skape gode relasjoner i skolen*. Gyldendal Akademisk.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning : en innføring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Maxwell, J. A. (2009). Designing a Qualitative Study. I L. Bickman & D. J. Rog (Red.), *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods* (2. utg.). Los Angeles: SAGE.
- Meld. St. 6 (2019-2020). “Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO”. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.
<https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nevøy, A. (2019). En skole for alle - og en pedagogikk for inkludering. I Nevøy, A. & Helle, L. (Red.). *Profesjonsrettet pedagogikk* (1.utg.). Gyldendal Forlag.
- Nordahl, T., Sørli, A-M., Manger, T. Og Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge – teoretiske og praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget.
- Nordanger, D.Ø. & Braarud, H.C. (2014). Regulering som nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i en ny traumepsykologi. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 51(7), 530-536.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal Akademisk.
- Ogden & Hagen. (2013). *Adolescent mental health: Prevention and intervention* Routledge.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal Akademisk.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven>

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

Pianta, R. C., Hamre, B. K. & Allen, J. P. (2012). Teacher - student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. I S. L. Christenson, S. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (red.), *Handbook of research on student engagement* (s. 365-386). Springer.

Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2008). *Classroom assessment scoring system (class) manual: Pre-k*. Baltimore: MD: Brookes Publishing.

Pianta, R. C. & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458.

Pinderhughes, E.E., Coie, J.D., Lockman, J.E., Bierman, K.L., Dodge, K.A., Greenberg, M.T. & McMahon, R.J. (2010). The fast track project: preventing severe conduct problems in school-age youth. I R.C. Murrihy, A.D. Kidman, T.H. Ollendick (red.). *Clinical handbook of assessing and treating conduct problems in youth*. Springer. New York.

Raundalen, M. & Schultz, J-H. (2007). *Krisepedagogikk*. (2. utg.). Universitetsforlaget.

Pål Roland. (2014). *En innføring i SIP-modellen: Social Information Processing Model*. S. 65-74.

Roland, P. (2013). Problematferd i skolen: *Hvordan kan pedagoger håndtere aggressiv atferd?* Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.

Roland, P., Øverland, K. & Byrkjedal-Sørby, L.J. (2016). Alvorlige atferdsvansker – forskning og tiltak relatert til skolekonteksten. I E. Bru, E.C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen*. (s. 156-175). Universitetsforlaget.

- Røkenes, O.H. og Hansen, P.H. (2006). *Bære eller bryte*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Säljö, Roger. (2010). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sameroff, A. (2010). A unified theory of development: a dialectic integration of nature and nurture. *Child Development*, 81. 6-22. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01378.x>
- Siegel, D. (2012). *The Developing mind. How relationships and the Brain Interact to Shape Who We Are*. Guilford press.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2016). *Motivasjon for læring* (1.utg.). Universitetsforlaget.
- Skinner, E., Marchand, G., Furrer, C., & Kindermann, T. (2008). *Engagement and Disaffection in the Classroom: Part of a Larger Motivational Dynamic?* *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765–781.
- Smith, J. A., Flowers, P. & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method, and research*. London: SAGE.
- Spurkland, A. & Gjone, H. (2008). Atferd og gener. I Gjærum, B. & Ellertsen, B. (Red.). *Hjerne og atferd: utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv* (2. utg. 5. opplag. s. 124-148). Gyldendal Akademiske.
- Sørli, M-A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen*. Praxis forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg. utg.). Fagbokforlaget.
- Utdanningsnytt. (2021). *En av fire lærere i grunnskolen utsettes for vold og trusler*. <https://www.utdanningsnytt.no/arbeidsmiljo-grunnskole-trusler/en-av-fire-laerere-i-grunnskolen-utsettes-for-vold-og-trusler/302978>

Utdanningsnytt. (2023). *Prioriterer arbeidet mot vold og trusler i skolen*.
<https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2023/prioriterer-arbeidet-mot-vold-og-trusler-i-skolen/>

Vaaland, G.S., Idsøe, T. & Roland, E. (2011). Aggressiveness and Disobedience. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 2011 (55), 1-22.
<https://dx.doi.org/10.1080/00313831.2011.539850>

Vitaro, F. og Brendgen, M. (2012). Subtypes of aggressive behaviors. Etiologies, development, and consequences. I Bliesner, T., Beelmann, A. og Stemmler, M. (Red.), *Antisocial behavior & Crime*. s. 17–38. Hogrefe Publishing.

Vygotsky, L.S., Cole, M., John-Steiner, V, Scribner, S. and Souberman, E. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press

Wentzel, K.R., Battle, A., Russell, S. L., & Looney, L.B. (2010). *Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation*. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 193–202.

World Health Organization (WHO). (2000). *ICD-10 Psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser; Kliniske beskrivelser og diagnostiske retningslinjer*. Gyldendal Akademisk.

Kristian Øen & Rune Johan Krumsvik (2022) Teachers' attitudes to inclusion regarding challenging behaviour, *European Journal of Special Needs Education*, 37:3, 417-431, DOI: 10.1080/08856257.2021.1885178

Øverland, K. & Bru, E. (2016). *Angst*. I Bru, E., Idsøe, E.C. & Øverland, K. (Red.). *Psykisk helse i skolen*. (1. utg.). Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Samtykkeerklæring

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Meldeskjema til NSD/SIKT

Vedlegg 4: Godkjenning av prosjekt

Vedlegg 1

Vil du delta i et forskningsprosjekt som ser på hvordan elever som fremviser atferdsvansker opplever relasjoner til lærere?

Dere som foresatte mottar dette skrivet da jeg ønsker at deres barn skal delta i studien min. I denne studien ser jeg på viktigheten av relasjoner mellom elev og lærer, som et ledd i forebygging av atferdsvansker. Videre i dette skrivet ønsker jeg å informere om prosjektets mål og hva deres barns deltagelse vil bety.

Formål

Jeg heter Mailin Eskeland, og skriver en master ved Universitetet i Stavanger i Spesialpedagogikk. Jeg ønsker i min master å belyse atferdsproblematikk i skolen, sett fra elevenes perspektiv, samt se på viktigheten av gode relasjoner mellom elev og lærer, og hva elevene selv legger i en god relasjon. Jeg ønsker gjennom denne masteroppgaven å øke bevisstheten rundt de eksterne faktorene som kan påvirke atferd i en skolehverdag, og bidra til at elevenes stemme blir hørt.

Problemstillingen min er «Hvordan opplever elever med alvorlige atferdsvansker relasjoner med lærere?». I begrepet alvorlige atferdsvansker legger jeg autoritetsmotstand (sier imot lærerne/nekter å gjøre det de får beskjed om), motstand mot å gjøre oppgaver, vanskelig temperament/manglende håndtering av negative følelser, samt verbal og fysisk aggresjon/utagering.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Mailin Eskeland i samarbeid med Henning Plischewski ved Fakultetet for utdanningsvitenskap og humaniora og Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning ved Universitet i Stavanger. Det er læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger som er ansvarlig for prosjektet. Personvernombudet ved denne institusjonen er Rolf Jegervatn og han kan kontaktes på personvernobbud@uis.no.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Dere får spørsmål om å delta i denne studien på vegne av deres barn fordi han/hun har fremvist eller fremviser vansker knyttet til for eksempel autoritetsmotstand, motstand mot arbeidsoppgaver, er i opposisjon til regler, strever med håndtering av negative følelser el. Dere får også spørsmål om å delta i denne studien på vegne av deres barn fordi han/hun har strevd/strever med relasjon til enkelte lærere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg undersøker i denne studien hvordan elever som fremviser en eller annen form for atferdsvansker opplever relasjon med lærer som god eller dårlig, og om denne relasjonen kan ha en utløsende/dempende effekt på de aktuelle atferdsvanskene. Jeg ønsker også å finne ut av hva en elev ser på som en god relasjon, og hva som definerer denne. Kan en dårlig relasjon snus, og hva trenger i så fall eleven av støtte fra lærer for at dette skal kunne skje? Avslutningsvis så vil jeg også se på hvilken betydning tilrettelegging, inkludering og deltakelse har for å forebygge alvorlige atferdsvansker.

- Dersom dere gir tillatelse til at deres barn kan delta, innebærer det at jeg gjennomfører et intervju med eleven. Lengden på intervjuet avgjøres av hvor mye eleven selv velger å svare på de enkelte spørsmålene.
- Dersom dere gir tillatelse til deltakelse betyr det at eleven svarer på et intervju, som i etterkant vil bli transkribert av masterstudenten. Alle eventuelle personopplysninger som kommer frem i intervjuene vil bli anonymisert gjennom et kodesystem, for så å bli slettet. Det vil si at ingen kan kjenne seg igjen i de avgitte svarene i masteroppgaven. Det er kun studenten og veileder som vil kunne se de avgitte svarene, samt transkriberingen.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er kun jeg som student og veileder som har tilgang til elevens avgitte svar fra intervjuet (muntlig intervju som transkriberes av studenten).
- All bruk av datamateriale vil bli anonymisert i masteroppgaven.
- Det vil bli gjort lydopptak fra intervjuet, men opptaket vil bli slettet etter endt studie.
- Foresatte bes om å kontakte oss ved spørsmål eller dersom dere ikke ønsker at barnet skal delta videre i studien.
- Barnets besvarelse i intervjuet vil bli anonymisert.
- Jeg som masterstudent og min veileder er de eneste som har innsikt i de innsamlede dataene.
- Dersom dere gir tillatelse til at eleven kan være med i studien, betyr det at eleven deltar i et intervju med meg, hvor jeg stiller spørsmål knyttet opp til elevens opplevelse av skolen, lærerne og relasjon, samt hvordan relasjoner påvirker situasjoner hvor eleven ikke følger skolens regler (går ut av klasserommet uten lov, kommer med krenkende kommentarer el.). Etter intervjuene vil disse bli transkribert anonymt. Alt av personopplysninger som evt. kommer frem i intervjuet vil bli kodet i transkriberingen, og slettet.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes innen juni 2023. Alle personopplysninger vil bli slettet i løpet av prosjektperioden.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger 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:

Universitetet i Stavanger ved Mailin Eskeland (masterstudent) på telefon: 412 86 600 eller e-post: mailin.eskeland@stavangerskolen.no eller Henning Plischewski (veileder) på telefon: 51 83 29 70 eller e-post: henning.plischewski@uis.no

NSD - Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post: personverntjenester@nsd.no eller på telefon: 55 58 21 17.

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Henning Plischewski
Universitetslektor og veileder

Mailin Eskeland
Masterstudent

Samtykkeerklæring

Vi/jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvordan opplever elever med alvorlige atferdsvansker relasjoner til lærere?*», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Vi/jeg samtykker til at vårt/mitt barn kan:

- delta i intervju

Vi/jeg samtykker til at barnets opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

Dato:

Navn på eleven:

Signatur foresatte:

Vedlegg 2

Intervjuguide

Til informantene

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Jeg skriver min masteroppgave om utfordrende atferd og relasjoner mellom lærer-elev, og hvilken betydning denne har for elevens atferd. Utfordrende atferd kan være for eksempel det å snakke stygt til lærerne eller medelever, ikke følge beskjeder eller regler, slå, sparke eller ødelegge ting, ha vansker med å håndtere når du er sint eller lei deg.

Jeg kommer i dette intervjuet til å stille deg spørsmål om følgende tema: Lærer-elev relasjoner, din opplevelse av skolehverdagen og hva som gjør en skolehverdag god for deg, jeg vil også spørre deg om hvordan dere snakker om skolen hjemme.

Det er viktig for meg at du forstår at det ikke er noen rette eller gale svar på spørsmålene. Det er dine personlige erfaringer, opplevelser, følelser og tanker jeg vil høre om.

Anonymitetsbeskyttelse:

- Ingen voksne eller barn vil kunne bli gjenkjent i den ferdige oppgaven.
- Ingen andre enn meg vil lytte til opptakene.
- Du står når som helst fritt til å trekke deg om du skulle ønske det.
- Informert samtykke (samle inn skjema)

Jeg vil også minne deg om taushetsplikten din:

- Navn på barn eller voksne og bakgrunnsopplysninger som er identifiserbare utelates.

Innledende spørsmål:

Hvor mange lærere har du på skolen?

Hva er/kjennetegner en god relasjon for deg?

Liker du skolen?

Gleder deg til å gå på skolen?

Spørsmål knyttet til relasjon med lærer:

Føler du at lærerne dine bryr seg om deg?

- Hvis ja, gjelder det alle eller kun noen?
- Hvordan vet du/føler du at de bryr seg om deg?

Føler du at du blir behandlet med respekt av lærerne dine?

Føler du at lærerne dine har tro på at du kan gjøre det bra på skolen, og at du skal få til det som er vanskelig?

- hvordan reagerer lærerne hvis du gjør noe galt/feil?

Kan du beskrive en god relasjon til en lærer?

Kan du beskrive en dårlig relasjon til en lærer?

Spørsmål knyttet til atferd:

Kjenner du til hvilke regler som gjelder for hvordan dere skal ha det på skolen, både i friminutt og klasserom?

Hender det at du bryter disse reglene, hvis ja, vet du hvorfor du bryter disse reglene?

- Kan du beskrive en situasjon hvor du har brutt reglene på skolen?

Er det forskjell på hvordan lærere irettesetter/gir beskjed hvis dere ikke følger reglene?

Kan du beskrive hvordan du føler nå en lærer du har god relasjon med gir deg beskjed om at du har brutt en regel?

- kan du si noe om hvordan denne læreren gir beskjed, hva som er bra/dårlig?

Kan du beskrive hvordan du føler nå en lærer du har dårlig relasjon med gir deg beskjed om at du har brutt en regel?

- kan du si noe om hvordan denne læreren gir beskjed, hva som er bra/dårlig?

Spørsmål knyttet til hvordan hjemmet snakker om skolen:

Snakker dere noe om skolen hjemme?

- Hvis ja, hva snakker dere om?

Er de hjemme positive/negative til skolen?

Er de hjemme positive/negative til andre elever og foresatte?

Snakker de hjemme negativt om lærere eller andre elever?

Vedlegg 3

Meldeskjema

Referansenummer

179701

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Lydopptak av personer
- Helseopplysninger

Prosjektinformasjon

Prosjekttittel

Hvordan opplever elever med alvorlige atferdsvansker relasjoner til lærere?

Prosjektbeskrivelse

Hensikten med studien er å sette søkelyset på hvordan elever med alvorlige atferdsvansker opplever relasjoner med egne lærere, og hvordan disse relasjonene igjen påvirker elevenes atferd. Et undermoment vil være å undersøke hvordan omtalen av disse elevene påvirker hvordan de ulike lærerne møter elevene, og hvor ansvaret for relasjonen legges. Hvordan skal man jobbe med å snu en dårlig relasjon mellom elever med alvorlige atferdsvansker og lærere? Jeg ønsker også å se på hvilken kompetanse og ferdigheter de enkelte lærerne må ha for å kunne etablere gode relasjoner til elevene, og hvordan disse kan bidra til å redusere atferdsvanskene.

Begrunn hvorfor det er nødvendig å behandle personopplysningene

I denne studien er det nødvendig å behandle personopplysninger for å kunne besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene i oppgavene. Foresatte vil signere et samtykke, og det vil gjøres et opptak av elevene i intervjusituasjonen. Navn, alder, trinn, sted eller andre opplysninger som kan føre til gjenkjenning av informantene. Gjenkjennbar data skal ikke lagres eller brukes hverken i intervjusituasjon. Intervjuene vil gjennomføres av masterstudent å båndopptaker, og transkriberes. Opptakene slettes etter transkribering.

Prosjektbeskrivelse

Ekstern finansiering

Ikke utfyllt

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Mailin Eskeland, mailineskeland@gmail.com, tlf: 41286600

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Henning Plischewski, henning.plischewski@uis.no, tlf: 51832970

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

Utvalget er elever med atferdsvansker (autoritetsmotstand, verbal eller fysisk utagering, manglende eller avvikende håndtering av negative følelser el). Et utvalg på mellom 4 og 7 elever fra mellomtrinnet, og en blanding av kjønn.

Beskriv hvordan rekruttering eller trekking av utvalget skjer

Kontaktlærere på mellomtrinnet gir meg et utvalg av elever basert på de kriteriene som ligger til grunne (må være elever med atferdsvansker).

Alder

9 - 13

Inngår noen av disse gruppene i utvalget?

- Sårbare grupper

Personopplysninger for utvalg 1

- Lydopptak av personer
- Helseopplysninger

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?***Personlig intervju*****Vedlegg****Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

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

Hvem samtykker for barn under 16 år?

Foreldre/foresatte

Grunnlag for å behandle særlige kategorier av personopplysninger

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Redegjør for valget av behandlingsgrunnlag

Informasjon for utvalg 1

Informerer du utvalget om behandlingen av personopplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv

Tredjepersoner

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Manuelt (papir)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Samtykket kan trekkes tilbake muntlig via telefon, eller via mail.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet personopplysninger om seg selv?

De kan få innsyn i, rettet opp i eller slettet personopplysninger om sitt barn ved å ta kontakt med masterstudent eller veileder på mail eller telefon. Foresatte kan også sende en klage til Datatilsynet eller ta kontakt med NSDs personvernstjenester.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

Ikke utfyllt

Behandling

Hvor behandles personopplysningene?

- Mobile enheter tilhørende behandlingsansvarlig institusjon

Hvem behandler/har tilgang til personopplysningene?

- Student (studentprosjekt)
- Prosjektansvarlig

Tilgjengeliggjøres personopplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Personopplysningene anonymiseres fortløpende
- Adgangsbegrensning

Varighet

Prosjektperiode

03.03.2023 - 02.06.2023

Hva skjer med dataene ved prosjektslutt?

Data anonymiseres (sletter/omskriver personopplysningene)

Hvilke anonymiseringstiltak vil bli foretatt?

- Personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres
- Lyd- eller bildeopptak slettes

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

Tilleggsopplysninger

Vedlegg 4

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

179701

Vurderingstype

Standard

Dato

11.04.2023

Prosjekttittel

Hvordan opplever elever med alvorlige atferdsvansker relasjoner til lærere?

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning

Prosjektansvarlig

Henning Plischewski

Student

Mailin Eskeland

Prosjektperiode

03.03.2023 - 02.06.2023

Kategorier personopplysninger

- Almennelige
- Særlige

Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)
- Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 02.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

TYPE PERSONOPPLYSNINGER

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helse.

IKKE BEHOV FOR DPIA

Prosjektet behandler særlige kategorier av personopplysninger om barn. Personverntjenester vurderer at det ikke er behov for å gjøre en personvernkonsekvensvurdering etter artikkel 35 basert på en helhetsvurdering der vi vektlegger følgende momenter:

- Alle forskningsdeltakerne får informasjon
- Alle forskningsdeltakerne samtykker
- Rekrutteringen sikrer reell frivillighet
- Det behandles få opplysninger
- Få personer har tilgang
- Personopplysninger anonymiseres fortløpende
- Varigheten av behandlingen er kort

FORELDRE SAMTYKKER FOR BARN

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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