



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Master i spesialpedagogikk.

Vårsemesteret, 2017

Åpen

Forfatter: Lene Aasheim.

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Førstelektor Grete Sørensen Vaaland.

Tittel på masteroppgaven: Læreres relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer.

Engelsk tittel: Teachers' relationships to pupils with serious behavioural problems.

Emneord: alvorlige atferdsproblemer,
relasjoner, Pianta sin relasjonsmodell,
autoritativ lærer.

Antall ord: 31 150.
+ 3 vedlegg

Stavanger, 7.6.2017.

Forord

Det har vært spennende å jobbe med masteroppgaven dette året og nå er jeg endelig i mål! Det har vært en krevende prosess, men også veldig lærerik. Jeg har lært mye som jeg tar med meg ut i skolen når jeg nå skal begynne å jobbe som lærer.

Først vil jeg takke informantene som sa seg villige til å være med i studien! Uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave. Dere gav meg mye nyttig informasjon og jeg lærte mye av det dere fortalte meg i intervjuene.

Jeg vil også takke veilederen min, Grete Sørensen Valand, for god veiledning og faglig støtte gjennom hele oppgaven.

Til slutt vil jeg takke Lise Aasheim for korrekturlesing.

Sandnes, juni 2017.

Lene Aasheim.

Sammendrag

Formålet med denne studien var å undersøke hvordan lærere arbeider med å bygge gode relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer. Bakgrunn for valg av tema var blant annet at tidligere forskning viser at elever med alvorlige atferdsproblemer ofte har en dårligere relasjon til læreren sin i forhold til andre elever. Samtidig viser tidligere forskning viktigheten av at elever har en god relasjon til læreren sin.

Studien er en kvalitativ studie og datamaterialet er samlet inn ved hjelp av semistrukturerte intervjuer. Det var på forhånd utarbeidet en intervjuguide hvor spørsmålene var delt inn i ulike hovedkategorier. Dataene ble analysert ved hjelp av en temasentrert analysetilnærming hvor svarene etter hvert ble delt inn i ulike meningskategorier.

Resultatene fra studien viste at informantene var flinke til å bygge gode relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer. Videre viste funnene at informantene mente at en god lærer-elev relasjon kunne påvirke elevenes læring, fungering og atferd positivt. Resultatene påpekte at det er spesielt viktig at elever med alvorlige atferdsproblemer har en god relasjon til læreren.

Hovedfunnene fra studien viste at elever med alvorlige atferdsproblemer trenger en lærer som legger vekt på omsorg og kontroll, en autoritativ lærer. Resultatene fra studien påpekte at en god lærer-elev relasjon bør kjennetegnes av: tillit, respekt, empati, varme og støtte. En god måte å arbeide med å bygge gode relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer på var å vise interesse for elevens interesser og liv utenfor skolen.

I studien kommer det frem ulike faktorer som påvirker lærer-elev relasjonen. Individuelle trekk ved læreren og eleven kunne påvirke relasjonsbyggingen. Ytre faktorer som for eksempel foreldresamarbeid og skolekultur kunne også påvirke relasjonsbyggingen.

Innholdsfortegnelse

Fremside.....	S.1.
Forord.....	S.2.
Sammendrag.....	S.3.
Innholdsfortegnelse	S.4.
1. INNLEDNING.....	S.7.
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	S.7.
1.2 Problemstilling.....	S.8.
1.3 Oppgavens oppbygning.....	S.8.
2. TEORI.....	S.10.
2.1 Atferdsproblemer.....	S.10.
2.1.1 Definisjon.....	S.11.
2.1.2 Ulike årsaker til atferdsproblemer.....	S.12.
2.1.3 Elever med atferdsproblemer sin relasjon til læreren.....	S.14.
2.2 Relasjoner og relasjonskompetanse.....	S.15.
2.3 Pianta sin relasjonsmodell.....	S.16.
2.4 Hva kjennetegner en god lærer-elev relasjon?.....	S.19.
2.5 Betydningen av en god lærer-elev relasjon.....	S.20.
2.6 Den autoritative lærerrollen.....	S.22.
2.6.1 Kombinasjonen av varme og kontroll.....	S.23.
2.6.2 Hvordan bygge gode relasjoner?.....	S.24.
2.6.3 Hvordan jobbe med kontroll?.....	S.26.
3. METODE.....	S.29.
3.1 Beskrivelse av metode.....	S.29.
3.1.1 Kvalitativ forskningsmetode.....	S.29.
3.1.2 Det kvalitative forskningsintervjuet.....	S.30.
3.2 Vitenskapsteoretisk ståsted.....	S.31.
3.2.1 Hermeneutikk.....	S.31.
3.2.2 Forforståelse.....	S.31.

3.3 Utvalg.....	S.32.
3.4 Intervjuguiden.....	S.33.
3.5 Gjennomføringen av intervjuene.....	S.34.
3.6 Bearbeiding av data.....	S.35.
3.7 Analyse og tolkning av data.....	S.36.
3.8 Studiens troverdighet.....	S.38.
3.8.1 Validitet.....	S.38.
3.8.2 Reliabilitet.....	S.39.
3.9 Forskningsetiske vurderinger.....	S.40.
4. PRESENTASJON AV FUNN.....	S.43.
4.1 Bakgrunnsinformasjon.....	S.43.
4.2 Informantenes opplevelser av å jobbe med og bygge relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer.....	S.44.
4.3 Betydningen av en god lærer-elev relasjon.....	S.45.
4.3.1 Betydningen av en god relasjon til læreren.....	S.45.
4.3.2 Relasjonens viktighet i forhold til andre elever.....	S.46.
4.4 Lærer-elev relasjonen.....	S.48.
4.4.1 Kjennetegn på en god lærer-elev relasjon.....	S.48.
4.4.2 Lærerens kompetanse og ansvar.....	S.48.
4.4.3 Hvordan bygge en god relasjon?.....	S.49.
4.4.4 Synet på eleven.....	S.51.
4.5 Lærerenrollen.....	S.52.
4.5.1 Læreren disse elevene trenger.....	S.52.
4.5.2 Måter lærere ikke bør være ovenfor disse elevene.....	S.53.
4.5.3 Regler, grensesetting og konsekvenser.....	S.54.
4.6 Faktorer som påvirker lærer-elev relasjonen.....	S.58.
4.6.1 Årsaken til atferdsproblemene.....	S.58.
4.6.2 Lærerens og elevens oppfatninger av hverandre.....	S.59.
4.6.3 Lærerens forventninger til elevene.....	S.59.
4.6.4 Lærerens dagsform.....	S.60.
4.6.5 Forhold på skolen.....	S.61.
4.6.6 Individuelle trekk ved eleven.....	S.62.
4.6.7 Ytre faktorer.....	S.63.

5. DRØFTING	S.64.
5.1 Hvordan opplevde informantene å jobbe med og bygge relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer?.....	S.64.
5.2 Hva kjennetegner en god lærer-elev relasjon?.....	S.67.
5.3 Hvilken betydning har en god lærer-elev relasjon?.....	S.68.
5.4 Hvilken lærertype trenger elever med alvorlige atferdsproblemer?.....	S.71.
5.4.1 Hvordan bygge gode relasjoner?.....	S.73.
5.4.2 Hvordan jobbe med kontroll?.....	S.76.
5.5 Hvilke faktorer påvirker lærer-elev relasjonen?.....	S.79.
5.5.1 Individuelle trekk ved læreren.....	S.80.
5.5.2 Individuelle trekk ved eleven.....	S.82.
5.5.3 Ytre faktorer.....	S.85.
6. AVSLUTNING	S.88.
6.1 Oppsummering og konklusjon.....	S.88.
6.2 Videre forskning på tema.....	S.90.
6.3 Avslutning.....	S.91.
7. LITTERATURLISTE	S.92.
VEDLEGG 1	S.99.
VEDLEGG 2	S.101.
VEDLEGG 3	S.103.

1. Innledning

I innledningen presenterer jeg først bakgrunn for valg av tema. Jeg vil forsøke å føre leseren inn i temaet ved å gi et innblikk i tidligere forskning på tema for å begrunne hvorfor problemstillingen min er aktuell å studere. Deretter vil jeg si noe om formålet med studien og presentere problemstillingen. Til slutt vil jeg kort si noe om oppgavens oppbygning.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Et grunnleggende prinsipp i Norges utdanningspolitikk er inkludering. Inkludering handler om at barn og unge med ulik sosial bakgrunn og med forskjellig etnisk, religiøs og språklig tilhørighet skal møtes i en fellesskole med høy kvalitet og høye forventninger til alle barn (Meld. St. 18 (2010-2011)). Dette betyr at alle barn uansett forutsetninger skal være inkludert i den samme fellesskolen.

I Kunnskapsløftet står det: ”Utgangspunktet for oppfostringa av elevane er deira ulike personlege føresetnader, sosiale bakgrunn og lokale tilhør. Opplæringa skal tilpassast til kvar einskild” (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2). Dette betyr at alle barn skal få en opplæring som er tilpasset deres behov. Dette gjelder for alle barn, også for barn som har ulike former for lærevansker eller atferdsproblemer. Barn med alvorlige atferdsvansker strever ofte på skolen, da deres atferd hemmer både faglig og sosial læring og utvikling (Ogden, 2001). Disse barna trenger at opplæringen på skolen er tilpasset deres personlige forutsetninger.

For at elever med alvorlige atferdsvansker skal få en best mulig faglig og sosial utvikling på skolen tilpasset deres behov, er det viktig at læreren jobber med å bygge en god relasjon til disse elevene. En god relasjon til disse elevene kan virke positivt på elevens faglige og sosiale læring (Furrer & Skinner, 2006; Pianta, 2006).

Mange lærere kan oppleve at det er vanskelig å bygge gode relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer, da dette er elever som utøver mye forstyrrende og negativ atferd på skolen (Drugli, 2012). Dette bekreftes også av forskning som viser at barn med alvorlige

atferdsproblemer oftere er dårligere likt av læreren og får mindre faglig og sosial støtte enn andre elever (Pianta, 1996).

Likevel er det veldig viktig at lærere arbeider med å bygge en god relasjon til disse elevene da konsekvensene av alvorlige atferdsproblemer kan bli alvorlige. Forskning viser at barn med alvorlige atferdsproblemer har høyere risiko for kriminalitet, avbrutt skolegang, misbruk, vansker med tilpasninger til arbeidslivet, relasjonsproblemer og høyere sykkelighet og dødelighet (Ogden, 2012a). Skolen må derfor sette inn tiltak for å hjelpe disse barna.

Det er viktig at skolen setter inn tiltak tidlig og hjelper elever med alvorlige atferdsproblemer, da dette kan hindre at vanskene får utvikle seg (Fandrem & Fuglestad, 2013). Å bygge en god relasjon til disse elevene vil være et av tiltakene for å hindre at atferdsvanskene til barnet utvikler seg, da en god relasjon til læreren kan være en beskyttelsesfaktor for utvikling av vansker (Masten, 2007; Meehan, Hughes & Cavell, 2003). Siden en god relasjon til læreren er så viktig for elever med alvorlige atferdsproblemer så trenger lærere kunnskaper og tips om hvordan de kan jobbe med å bygge gode relasjoner til disse elevene. Formålet med denne studien er derfor å undersøke hvordan lærere arbeider med å bygge gode relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer.

1.2 Problemstilling

Med dette som bakgrunn har jeg valgt følgende problemstilling:

Hvordan arbeider lærere med å bygge gode relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer?

1.3 Oppgavens oppbygning

Oppgaven består av 6 hovedkapittel: innledning, teori, metode, presentasjon av funn, drøfting og en avslutning til slutt. I kapittel 1, i innledningen, begrunner jeg valg av tema, presenterer formålet med oppgaven og problemstillingen. I kapittel 2 presenterer jeg teorien som ligger til grunn for oppgaven. Jeg presenterer teori knyttet til alvorlige atferdsproblemer og relasjoner.

Videre redegjør jeg for Pianta sin relasjonsmodell. Deretter kommer jeg inn på hva som kjennetegner en god lærer-elev relasjon og presenterer forskning knyttet til betydningen av en god lærer-elev relasjon. Til slutt presenterer jeg den autoritative lærerrollen. I kapittel 3 redegjør jeg for den forskningsmetoden jeg har valgt for studien og begrunner hvorfor jeg har valgt denne metoden. Jeg vil også presentere planleggingen og gjennomføringen av intervjuene. Deretter vil jeg beskrive grundig hvordan jeg har analysert og tolket dataene. I kapittel 3 vil jeg også vurdere studiens validitet og reliabilitet. Til slutt vil jeg foreta noen forskningsetiske vurderinger knyttet til studien. I kapittel 4 presenterer jeg funnene mine. I kapittel 5 drøfter jeg funnene i lys av den teorien og forskningen som danner grunnlaget for studien. Avslutningsvis vil jeg i kapittel 6 konkludere, oppsummere og si noe om videre forskning på tema.

2. Teori

I teorikapittelet skal jeg presentere den teorien som ligger til grunn for oppgaven. Jeg starter med å presentere teori knyttet til atferdsvansker, for å avgrense hvilke type vansker jeg skriver om, og for å utvikle en faglig forståelse for elever med den typen atferd. Et klart bilde av dette er viktig når jeg vil studere lærernes arbeid overfor denne elevgruppen. Det er lærernes arbeid med relasjoner som er tema i oppgaven, og jeg vil derfor belyse fenomenet relasjon teoretisk. Jeg vil beskrive hva en relasjon er, hva som kjennetegner en god lærer-elev relasjon og hvilken betydning en god lærer-elev relasjon har. Jeg presenterer også teori knyttet til Pianta sin relasjonsmodell. Dette gir et nyttig teoretisk grunnlag når jeg vil undersøke hvilke faktorer som kan påvirke lærerens arbeid med relasjonsbyggingen til disse elevene. Til slutt gjør jeg rede for Baumrind sin modell over ulike oppdragerstiler. Jeg presenterer den autoritative lærerrollen. Jeg presenterer denne lærerrollen da lærere kan jobbe etter denne når de skal arbeide med å bygge gode relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer. Grunnen til at jeg har valgt å presentere denne lærerrollen er fordi forskning viser at denne lærerrollen gir best forutsetninger for sosial og faglig læring hos elevene (Walker, 2009). Jeg har også med teori knyttet til hvordan lærere kan jobbe med relasjoner og kontroll, da dette er to viktige deler når man skal bli en autoritativ lærer.

2.1 Atferdsproblemer

Sørli (2000) anslo i en forskningsbasert kunnskapsstatus om alvorlige atferdsproblemer at i Norge er ca. 1-2 % av elevpopulasjonen i høyrisikogruppen for å få alvorlige atferdsvansker, mens ca. 3-5 % av elevpopulasjonen er i moderat risiko. I dette kapittelet skal jeg først definere hva som menes med atferdsproblemer. Deretter presenterer jeg teori knyttet til ulike årsaker til barns atferdsproblemer. Til slutt skal jeg presentere hva teori og empiri sier om hvilken relasjon elever med atferdsproblemer ofte har til læreren.

2.1.1 Definisjon

Atferdsproblemer kan defineres slik:

Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisning og læringsaktiviteter og dermed også elevens læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre (Ogden, 2001, s.15).

Denne definisjonen handler om atferd som ut fra normative vurderinger bryter med det som er akseptert i den enkelte skole eller klasse. Denne definisjonen angir ikke hvilke vansker det handler om (Ogden, 2001). Den vanligste måten å differensiere mellom ulike former for problematferd er at man skiller mellom eksternaliserte (utagerende) atferdsproblemer og internaliserte (innagerende) atferdsproblemer (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). Denne inndelingen kan oppfattes som utilstrekkelig, da det finnes barn med begge typer vansker, eksempelvis at et barn er voldelig og deprimert (Nordahl et al., 2005). I denne oppgaven skal jeg likevel ha fokus på barn som har alvorlige utagerende atferdsproblemer.

Utagerende atferdsproblemer er en type atferdsproblemer som viser seg gjennom elever som er aggressive, bråker, plager eller mobber andre. Elevene kan være urolige, ofte ha sinneutbrudd, angripe medelever og lærere, eller gjøre hærverk og de kommer ofte i konflikter med andre elever (Ogden, 1998). Elever med utagerende atferdsproblemer kan ofte ha en atferd som er preget av reaktiv aggresjon. Reaktiv aggresjon blir definert som en stabil tendens til å bli sint i møte med frustrasjoner og man lar sinne få utløp i negative handlinger (Dogde, 1991).

Det er vanlig å skille mellom milde og alvorlige atferdsproblemer. Eksempler på milde atferdsproblemer er prating uten lov og å gå fra plassen uten tillatelse. Eksempler på alvorlige atferdsproblemer er aggressiv og fiendtlig atferd mot andre og skulking (Ogden, 1998). I denne oppgaven skal fokuset være på barn som har alvorlige atferdsproblemer. Alvorlige atferdsproblemer er tilfeller der barnets eller ungdommens oppførsel over tid preges av antisosiale handlinger i hjem, skole eller andre kontekster som medfører betydelige problemer for andre mennesker (Nordahl et al., 2005). Barn som har alvorlige atferdsproblemer har ofte et skolefaglig og sosialt kompetansenivå som er under det normale for alderen (Nordahl et al., 2005). Studier bekrefter at det er en sammenheng mellom barnets problematferd og sosiale

kompetanse (Ogden, 1995). Definisjonen på atferdsproblemer innebærer at atferden til disse elevene fører til at læring og utvikling blir hemmet, noe som vil kunne føre til et lavere skolefaglig kompetansenivå (Ogden, 2001). Dette er blant annet på grunn av at deres atferd ofte fører til at mindre tid blir brukt på læringsaktiviteter.

2.1.2 Ulike årsaker til atferdsproblemer

Det finnes ulike årsaker til at barn viser atferdsproblemer på skolen. Bare en del av de elevene som viser atferdsproblemer på skolen har en atferdsdiagnose som er definert i de internasjonale diagnosesystemene DSM-4 og ICD-10 (Eriksen, 2008). De to mest vanlige atferdsdiagnosene som er definert i de internasjonale diagnosesystemene er opposisjonell atferdsforstyrrelse (ODD) og alvorlig atferdsforstyrrelse (CD) (Eriksen, 2008). For at et barn skal kunne få en av disse diagnosene skal visse kriterier være tilstede. Et viktig kjennetegn på elever som har en atferdsdiagnose er at disse barna viser de samme atferdsproblemene både hjemme, på skolen og i fritida (Nordahl, et al., 2005).

En årsak til at barn viser atferdsproblemer på skolen kan være forandringer i barnets liv, for eksempel at barnet har blitt utsatt for noen negative livshendelser den siste tiden (Helsedirektoratet, s.a). Når man vurderer om et barn har atferdsvansker er det derfor viktig at læreren undersøker om dette er tilfellet for eleven. Dersom barnet for eksempel har opplevd at foreldrene har gått fra hverandre så kan dette være årsaken til den vanskelige atferden til barnet. Dersom denne atferden ikke tar slutt og fortsetter over tid vil man kunne snakke om en atferdsvanske. Den vanskelige atferden til barnet skal ha vart i et halvt år til et år før en tenker på det som atferdsvanske (Nordahl et al., 2005).

Miljømessige risikofaktorer knyttet til utvikling av atferdsvansker er oppløste hjem, eneforsørgere, tenåringsforeldre, familiekonflikter, overgrep eller omsorgssvikt, uegnet oppdragelse, manglende tilsyn, familiekriminalitet, fattigdom, store familier, kriminelle vennegrupper, dårlig skolegang og oppvekst i desorganiserte områder (Ogden, 2001). Tidlige negative livshendelser i miljøet som barnet er blitt utsatt for, som for eksempel overgrep eller omsorgssvikt, kan være en årsak til at barnet viser atferdsproblemer på skolen. SIP – modellen er en modell som viser individets prosessering av sosial informasjon (Crick & Dodge, 1994). Modellen beskriver hvordan vi tenker før vi handler. Denne modellen inneholder to sirkler. Den innerste sirkelen er databasen, hvor fortiden er lagret. Databasen

består av en minnebank, tilegnede normer, sosiale skjema og sosial kompetanse (Crick & Dodge, 1994). Den ytterste sirkelen viser kommunikasjonsprosesser her og nå (Crick & Dodge, 1994). Våre handlinger her og nå kan påvirkes av databasen. Barns tidligere minner er en del av denne databasen. Modellen viser at barns tolkning av signaler og atferd kan bli påvirket av blant annet deres tidligere minner (Crick & Dodge, 1994). Dette betyr for eksempel at dersom et barn har blitt utsatt for omsorgssvikt som liten, så kan barnets atferd være preget av disse negative minnene i mange år etterpå. Dette er en forklaring på at årsaken til at barn viser alvorlige atferdsvansker på skolen kan være at de har blitt utsatt for vanskelige livshendelser som barn.

Individuelle risikofaktorer knyttet til utvikling av atferdsvansker er hyperaktivitet, temperamentskjennetegn som impulsivitet og aggressivitet, kognitiv svikt og vansker med den kognitive informasjonsbehandlingen (Rutter, 1998). Disse individuelle risikofaktorene kan være medfødte eller tillærte og forekommer ofte i kombinasjon med miljømessige risikofaktorer hvor barna vokser opp i familier eller miljøer som er preget av de samme risikofaktorene (Ogden, 2001). Individuelle risikofaktorer hos barn kombinert med uheldige oppvekstvilkår kan derfor også være en årsak til at barn utvikler alvorlige atferdsvansker. Disse individuelle risikofaktorene kan også knyttes til atferdsdiagnosene opposisjonell atferdsforstyrrelse (ODD) eller alvorlig atferdsforstyrrelse (CD).

En annen årsak til at barn har atferdsvansker kan være knyttet til skolens struktur og virkemåte. Noen barn trives ikke på skolen og har vansker med å tilpasse seg skolens struktur, noe som kan føre til at de utvikler atferdsvansker på skolen. Skoler varierer i deres måte å forebygge og mestre barn med atferdsproblemer (Ogden, 2001). Noen lærere er bedre til å bygge gode relasjoner til elever med atferdsvansker. Det finnes risikofaktorer knyttet til utvikling av atferdsvansker på skolen. Disse risikofaktorene er blant annet knyttet til uegnede forventninger til noen elever eller at elevene ikke får et tilpasset og motiverende opplæringstilbud (Kauffman, 1981). Slike risikofaktorer er det viktig at lærere er oppmerksomme på i møte med elever, spesielt dersom elever har individuelle eller miljømessige risikofaktorer knyttet til utvikling av atferdsvansker. Som jeg har vist her finnes det ulike årsaker til at barn har alvorlige atferdsvansker. I denne oppgaven vil jeg ha fokus på barn som har alvorlige atferdsvansker uansett hva årsaken til vansken er.

2.1.3 Elever med atferdsproblemer sin relasjon til læreren

Mye negativ og læringshemmende atferd som barn med alvorlige atferdsvansker viser i form av aggresjon, slåssing, krangling og lignende vil utfordre disse elevene sin relasjon til læreren (Drugli, 2012). Vi skal derfor se på forskning og teori knyttet til hvilken relasjon barn med atferdsproblemer kan ha til læreren sin.

Studier viser at atferdsvansker hos eleven når de begynner på skolen øker risikoen for at det skal utvikles negative relasjoner mellom lærer og elev som er stabile over tid (Murray & Greenberg, 2000; Murray & Murray, 2004). Elever med atferdsvansker er også ofte dårligere likt av lærere og får mindre faglig og sosial støtte (Pianta, 1996). Dette tyder på at elever med atferdsproblemer ofte kan ha en dårligere relasjon til læreren enn andre elever. Grunnen til at det kan oppstå relasjonsproblemer til elever med alvorlige atferdsproblemer kan være fordi disse elevene utøver mye negativ og forstyrrende atferd i klassen som lett kan vekke irritasjon hos læreren (Drugli, 2012). Læreren kan bli negativ til elever med atferdsvansker da læreren kan oppleve at de ikke mestrer eleven, eller at eleven forstyrrer slik at læreren heller ikke mester klassen.

Elever med atferdsproblemer får ofte mye oppmerksomhet fra læreren, men det er stor fare for at denne oppmerksomheten er negativ (Beaman & Wheldall, 2000). Når det er mye negativt og lite positivt samspill mellom læreren og eleven er det vanskelig å skape og opprettholde en positiv relasjon. Det er imidlertid viktig å huske på at det ikke nødvendigvis er slik at det er barnets atferdsproblemer som fører til en negativ relasjon mellom lærer og elev (Drugli, 2012). Både vurderingen av relasjonskompetansen og elevens atferdsvanske påvirkes av den læreren som gjennomfører vurderingene (Konvold & Pianta, 2007). Det kan bety at dersom en lærer vurderer en elev som vanskelig så kan også relasjonen bli vurdert som negativ. Dette er det viktig at læreren er oppmerksom på slik at læreren, som den voksne, tar ansvar for å bygge en god relasjon til eleven selv om dette kan oppleves som vanskelig (Drugli, 2012).

2.2 Relasjoner og relasjonskompetanse

Jeg skal nå bruke teori til å beskrive hva som kjennetegner en relasjon. Deretter skal jeg presentere kort hva som kjennetegner lærer-elev relasjonen. Til slutt skal jeg bruke teori til å beskrive hva lærerens relasjonskompetanse er.

Relasjoner er å oppleve forbindelse og aksept fra betydningsfulle andre (Barber & Olsen, 1997). I relasjonen til læreren skal eleven derfor oppleve at læreren bryr seg om dem og aksepterer dem. En relasjon betegner et innbyrdes forhold der begge partene betrakter hverandre som selvstendige individer og hvor begge er del av en felles virkelighet (Røkenes & Hansen, 2002). Gjennom gjentatte erfaringer vil partene i relasjonen, eksempelvis læreren og eleven, utvikle forventinger til hverandre og et stabilt kommunikasjonsmønster (Drugli, 2012).

Jeg skal nå bruke Newcomb`s A-B-X teori (1961) til å beskrive hva en relasjon er. Vi kan tenke at A og B i denne modellen er lærer og elev i en relasjon til hverandre. Denne teorien går ut på at X er noe som A og B forholder seg til sammen (Newcomb, 1961). X kan for eksempel være en ide eller en person. I lærer-elev relasjonen kan for eksempel X være synet på hvorfor man skal gå på skolen. Dersom A og B er enige om X vil ifølge A-B-X teorien attraksjonen mellom dem øke og dette danner grunnlag for en bedre relasjon mellom A og B. Men dersom A og B er uenige om X så kan denne uenigheten skape spenninger mellom dem. Da vil attraksjonen og tilhørigheten mellom dem avta (Newcomb, 1961). Da må noe gjøres for at ikke A og B skal bli uenige og for at ikke relasjonen mellom dem skal bli dårlig. Elev og lærer kan være uenig om en X, men da må de finne andre viktige ting som de kan ha som en felles X. Det er derfor viktig at læreren og eleven finner noe som øker attraksjonen mellom dem slik at det blir en god relasjon.

Pianta (1999) skriver at relasjonen mellom lærer og elev i utgangspunktet er asymmetrisk. Læreren er den voksne i relasjonen og har mer makt i relasjonen enn det elevene har (Drugli, 2012). Det er derfor læreren, med mest kunnskaper og erfaring, som har ansvaret for å bygge en god relasjon til elevene sine. Læreren må være profesjonell i utøvelsen av lærerrollen og ta ansvar for egen kommunikasjon og atferd slik at den vil fungerer til det beste for elevene (Drugli, 2012).

For å kunne bygge en god relasjon til elevene sine trenger læreren relasjonskompetanse. I Stortingsmeldning nr. 11 blir lærerens relasjonskompetanse lagt vekt på som en av tre viktige hovedkompetanser som læreren må ha i tillegg til den faglige kompetansen (St. meld. nr 11 (2008-2009)). Jensen & Juul (2003) beskriver lærerens relasjonskompetanse slik: Den ene dimensjonen er ”det pedagogiske håndverket”, som handler om pedagogens evne til å se hvert enkelt barn på egne premisser og tilpasse sin egen atferd til eleven, uten å legge fra seg lederskapet. Det handler også om å være autentisk i kontakten med eleven. Den andre dimensjonen kalles for ”den pedagogiske etikken”, som handler om at læreren påtar seg det fulle og hele ansvaret for relasjonens kvalitet (Jensen & Juul, 2003). Lærernes relasjonskompetanse er ikke statisk, den utvikles gjennom hele yrkeskarrieren gjennom kunnskap, økt innsikt, veiledning og refleksjoner (Drugli, 2012).

Relasjoner er spennende og dynamiske og de påvirkes av mange faktorer (Drugli, 2012). Lærere råder ikke over alle faktorene som påvirker relasjonskvaliteten til hver enkelt elev, men det er viktig at læreren med sin relasjonskompetanse tar ansvar for sitt bidrag i relasjonen. Videre skal jeg presentere Pianta sin relasjonsmodell som beskriver ulike faktorer som kan påvirke lærer-elev relasjonen.

2.3 Pianta sin relasjonsmodell

Pianta (1999) sin relasjonsmodell handler om hvilke prosesser som inngår i relasjonen mellom barn og voksne. Den viser hvordan disse ulike faktorene er viktige i relasjonsdannelsen: trekk ved individet, tolkninger og beliefs, informasjonsutveksling og ytre påvirkninger. Jeg skal nå bruke denne modellen når jeg skal se på ulike faktorer som kan påvirke lærer-elev relasjonen.

Modellen viser at relasjonen blir påvirket av lærerens og elevens individuelle faktorer. I modellen kalles dette for individets funksjoner. Det handler om hvordan biologiske faktorer som kjønn og biologiske prosesser som temperament, gener, personlighet, selvtillit og sosiale ferdigheter påvirker lærer-elev relasjonen (Pianta, 1999). Det handler også om at relasjonen påvirkes av elevens og lærerens oppfatninger av hverandre og beliefs (Pianta, 1999). Med en gang elevene møter læreren danner de seg en oppfatning av læreren som får betydninger for

relasjonsdannelsen til læreren (Pianta, 2006). Forskning viser at lærernes refleksjoner omkring deres relasjonelle historier og nåværende relasjon med barn har en sterkere sammenheng med deres atferd og holdninger til elevene enn lærerens erfaring og utdanning (Stuhlman & Pianta, 2001). Generelt kan man si at læreres psykologiske og relasjonelle erfaringer og historie spiller en rolle i relasjonsdannelsen til elever (Pianta, 2006). Når det gjelder elevene så kan elevenes alder og kjønn spille en rolle i lærer-elev relasjonen. Forskning viser at unge jenter ofte har en bedre relasjon til læreren (Hamre & Pianta, 2001). Disse kjønnsforskjellene henger muligens sammen med at gutter oftere enn jenter viser antisosial atferd og disse elevene har derfor oftere en dårligere relasjon til læreren (Ladd, Birch & Buhs, 1999).

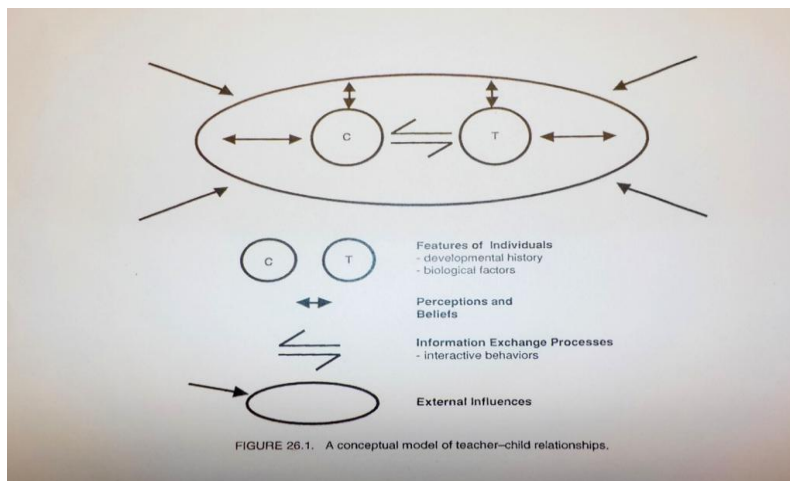
Videre viser modellen at relasjonen også påvirkes av hvordan ting formidles og tolkes av læreren og eleven. Det handler om hvordan samhandlingen er mellom eleven og læreren og hvordan denne tolkes av læreren og eleven. I modellen kalles dette for informasjonsutveksling (Pianta, 1999). Barn som har alvorlige atferdsproblemer har ofte en atferd preget av reaktiv aggressivitet og disse elevene vil ofte feiltolke signaler negativt eller fiendtlig (Dodge, 1991). Det er derfor viktig at læreren er oppmerksom på at disse elevene kan tolke signaler negativt. Andre forhold som kan påvirke informasjonsutvekslingen er karakteristiske trekk ved elevene. Elever som ofte blir avvist fra medelever får ofte mer korrigerende tilbakemeldinger fra lærere enn elever som ikke blir avvist fra medelever (Dodge, Coie & Brakke, 1982). I tillegg er det vanlig at barn som er vurdert som mer kompetente har en mer sensitiv elev-lærer relasjon og får mer positiv oppmerksomhet enn andre barn (Stuhlman & Pianta, 2001). Elever som har atferdsproblemer får som tidligere nevnt også mye oppmerksomhet fra læreren, men det er stor fare for at denne oppmerksomheten er negativ (Beaman & Wheldall, 2000).

Denne delen av Pianta sin relasjonsmodell kan knyttes til SIP-modellen, da også denne modellen handler om hvordan individets handlinger påvirkes av hvordan signaler tolkes (Crick & Dogde, 1994). Lærerens eller elevens database kan være med på å påvirke deres tolkninger. Sosiale skjema i databasen handler om at det aktiveres et bilde når man ser en person (Crick & Dogde, 1994). Eksempelvis når læreren ser eleven. Læreren kan ha laget et sosialt skjema knyttet til elever som viser alvorlig utagerende atferd, noe som kan føre til at de oftere enn andre barn gir disse elevene negativ oppmerksomhet. Barns minnebank kan påvirke hvilket forhold de får til læreren. Et barn som har vært utsatt for omsorgssvikt kan kanskje

være skeptisk til voksne og derfor tolke signaler fra voksne negativt. Deres sosiale skjema av læreren kan bli påvirket av tidligere erfaringer med andre voksne, eksempelvis foreldrene. Elever med alvorlige atferdsproblemer kan også ha negative erfaringer med lærere, dette kan føre til at de har negative sosiale skjema av lærere.

Til slutt kan vi se i modellen at ytre påvirkninger påvirker lærer-elev relasjonen. Ytre faktorer handler om antall elever i klassen, klassemiljøet, skolekulturen, foreldresamarbeid eller andre forhold utenfor skolen (Pianta, 1999). Forskning på et stort antall barn i første klasse har vist at der det er færre barn knyttet til en lærer der har disse elevene mer kontakt med læreren og mer positiv emosjonell kontakt med læreren (NICHD ECCRN, 2004). Her ser vi at antall elever i klassen kan få betydning for relasjonen til læreren, da elever i små klasser kan få en bedre relasjon til læreren enn elever i store klasser. Skolekulturen og organiseringen av skolen kan bidra til å påvirke lærer-elev relasjonen. Det handler blant annet om hvor mye skolen vektlegger den emosjonelle og sosiale komponenten i lærer-elev relasjonen. Dette gjenspeiler også skolens syn på viktigheten av en god lærer-elev relasjonen (Battistich, Solomon, Watson & Schaps, 1997). Forskning viser også at et godt foreldresamarbeid mellom hjem og skole, der foreldrene har en positiv rolle, har en positiv betydning for barn relatert til en rekke områder: blant annet bedre læringsutbytte, færre atferdsproblemer og gode relasjoner til medelever og lærere (Utdanningsdirektoratet s.a). Her ser vi at et godt samarbeid mellom elevens foreldre og læreren også kan påvirke relasjonen eleven får til læreren.

Som vi nå har sett viser Pianta sin relasjonsmodell oss at relasjonen mellom elev og lærer er dynamisk og at den påvirkes av mange ulike faktorer, både innenfor og utenfor skolekonteksten (Pianta, 1999). Dette får betydning for lærere som skal arbeide med å danne gode relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer, da det er flere faktorer som kan påvirke relasjonen. Noen av disse faktorene har læreren kontroll over, som for eksempel informasjonsutvekslingen, gjennom hvordan læreren kommuniserer med elevene. Mens andre faktorer ligger utenfor lærerens kontroll, som for eksempel individuelle trekk ved eleven og ytre faktorer.



(Pianta, 2006).

2.4 Hva kjennetegner en god lærer-elev relasjon?

Jeg skal nå beskrive hva som generelt kjennetegner en god relasjon mellom lærer og elev. En slik god relasjon til læreren trenger alle elever, også elever med alvorlige atferdsproblemer. For å bygge en god relasjon til elevene er det som tidligere nevnt viktig at det er læreren med sin relasjonskompetanse som tar ansvar for relasjonen slik at den fungerer til det beste for eleven (Drugli, 2012).

En god lærer elev-relasjon kjennetegnes av tillit og respekt (Drugli, 2016; Nordenbro, Larsen, Tifticki, Wendt & Ødegaard, 2008). Opplæringsloven legger også vekt på at læreren skal møte elevene med tillit og respekt (Opplæringslova, 1998). Respekt handler om at både læreren og eleven tar hensyn til hverandre. Tillit er noe som vokser frem etter at partene erfarer at den andre parten er til å stole på. En kan ikke kreve tillit av noen, det er noe en må gjøre seg fortjent til (Skjervheim, 1995). Læreren må derfor jobbe for å bygge opp tillit hos elevene. Respekt og tillit er derfor to viktige komponenter i en god lærer-elev relasjon.

En rapport fra Nordenbro med flere fra 2008 legger vekt på at en god lærer-elev relasjon skal være preget av empati. Empati handler om å forstå andres følelser eller sette seg inn i andres sted (Jensen, 2014). Læreren må derfor forsøke å forstå elevens følelser, situasjon og behov. Empati er derfor et viktig kjennetegn på en god lærer-elev relasjon.

Et annet viktig kjennetegn på en god lærer-elev relasjon er at læreren formidler aksept og varme ovenfor eleven slik at eleven opplever nærhet i relasjonen til læreren (Pianta, Stuhlman & Hamre, 2002). Nærhet handler om at læreren må være tilstede overfor elevene (Jensen, 2014). Læreren må vise nærhet ovenfor elevene ved å være oppmerksomme på elevenes behov og ved å gi elevene hjelp og støtte dersom de trenger det. Læreren må også vise at han/hun bryr seg om eleven.

Et siste viktig kjennetegn på en god lærer-elev relasjon er at læreren gir eleven støtte (Drugli, 2012). Læreren må gi eleven både emosjonell og faglig støtte. Emosjonell støtte er støtte knyttet til elevens sosiale situasjon. Mens faglig støtte handler om at relasjonen er preget av at læreren er interessert i at eleven skal mestre det faglige og at de opprettholder motivasjonen for læring (Utdanningsdirektoratet, 2016). Læreren må gi elevene støtte ved behov og vise interesse for elevenes læring og utvikling (Pianta et al., 2002). Opplæringsloven legger vekt på at skolen skal gi elever krav og utfordringer som fremmer dannelse og lærelyst (Opplæringslova, 1998). Det er viktig at læreren ser at hver enkelt elev har potensial for læring og at alle elever lærer på sin individuelle måte. Derfor må læreren gi elevene støtte ut i fra elevenes behov (Nordrebro et al., 2008). Vi har nå sett på hva som kjennetegner en god lærer-elev relasjon. En god lærer-elev relasjon kjennetegnes av tillit, respekt, empati, nærhet, og støtte. Videre skal jeg beskrive betydningen av en slik god lærer-elev relasjon.

2.5 Betydningen av en god lærer-elev relasjon

Lærer-elev relasjonen får betydning for elevens fungering på ulike områder både innenfor og utenfor skolen. Jeg vil her se på hvilken betydning en god relasjon til læreren har på elevens læring, trivsel, relasjon til medelever og problematferd. Jeg vil ha fokus på hvilken betydning en slik relasjon har for elever med alvorlige atferdsvansker. Til slutt vil jeg beskrive hvordan en god lærer-elev relasjon kan være en beskyttelsesfaktor for barn som står i fare for å utvikle vansker.

En god relasjon til læreren får betydning for elevenes faglige læring på skolen. En god relasjon til læreren bidrar til at elevene yter større faglig innsats og samarbeider bedre med læreren enn hvis relasjonen er dårlig (Furrer & Skinner, 2006). Når læreren har etablert gode

relasjoner til elevene sine vil læreren oppleve at elevene interesserer seg mer i det som formidles, da vil læreren oppleve at undervisningen går lettere (Drugli, 2012). Hattie (2009) fant også i sine 800 metaanalyser at det å bygge gode relasjoner til elevene er en av de mest effektive strategiene for å fremme elevenes læring.

Nordenbro med flere (2008) konkluderte i en rapport med at å etablere en god relasjon til hver enkelte elev er en av tre faktorer som er særlig betydningsfulle for elevenes læring. Et interessant funn i denne rapporten var at dersom lærere viser særlig interesse for elever som strever på skolen bidrar dette til å øke disse elevenes læring (Nordenbro et al., 2008). Barn som har alvorlige atferdsvansker viser en atferd på skolen som fører til at disse elevene strever med faglig læring og utvikling på skolen (Ogden, 2001). I følge Nordenbro med flere (2008) sin studie vil læreren kunne bidra til at barn med alvorlige atferdsvansker lærer bedre på skolen dersom læreren viser særlig interesse for disse elevene. Støttende og positive relasjoner til disse elevene kan bidra til å øke disse elevenes motivasjon for læring på skolen.

Forskning bekrefter at en god relasjon til læreren er en sentral faktor som bidrar til å fremme elevenes trivsel og positive atferd på skolen (Pianta, 2006). Studier gjort på førskolebarn bekrefter at dersom elevene har positive relasjoner til læreren så har de også positive relasjoner til sine medelever (Ladd et al., 1999). Studier har som tidligere nevnt vist at det er en sammenheng mellom atferdsproblemer og elevenes sosiale kompetanse (Ogden, 1995). Mangel på sosial kompetanse, og at disse elevene ofte viser utagerende atferd, vil ofte føre til at disse elevene blir dårligere likt av sine medelever. I tillegg er det vanlig at disse elevene har en dårligere relasjon til læreren sin (Pianta, 1996). Forskning bekrefter derimot at en god relasjon til læreren kan påvirke disse elevenes relasjon til medelever. Aggressive elever som har en god relasjon til læreren er bedre likt av medelevene sine enn aggressive elever med en dårlig relasjon til læreren (Hughes, Cavell & Willson, 2001). Her ser vi viktigheten av at elever med alvorlige atferdsproblemer har en god relasjon til læreren. Denne relasjonen kan få konsekvenser også utenfor relasjonen til eleven. Derfor er det viktig at læreren er bevisst på måten læreren møter alle elevene, da læreren er en viktig rollemodell for elevene (Drugli, 2012).

Nordahl (2000) fant i sin studie at det er en sammenheng mellom lærer-elev relasjon og omfang av problematferd. Det betyr at hvis lærerens relasjon til eleven ikke er god vil eleven oftere vise problematferd enn dersom relasjonen er god. Alvorlige atferdsproblemer er en type

problematferd som noen barn viser på skolen. Dette betyr at dersom læreren får en god relasjon til elever med alvorlige atferdsvansker så vil disse elevene vise mindre problematferd på skolen. Når relasjonen til læreren er god vil eleven bruke mer tid på faglige aktiviteter på skolen, noe som vil føre til at de utøver mindre problematferd (Nordahl, 2000).

Sameroff (2000) sin transaksjonsmodell viser hvordan individuelle faktorer og miljøfaktorer gjensidig over tid påvirker barnets utvikling. Denne modellen legger vekt på at barnet er en aktiv aktør i sin utvikling. Dette betyr at barnet påvirker omgivelsene og omgivelsene påvirker barnet (Sameroff, 2000). Modellen legger vekt på hvordan et samspill av risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer påvirker barnet sin utvikling (Drugli, 2008). Risikofaktorer er faktorer som øker risikoen for at barnet får en negativ utvikling (Drugli, 2008). Beskyttelsesfaktorer er faktorer som ”forstyrrer” sammenhengen mellom risikofaktorer. Slike beskyttelsesfaktorer kan demme opp for effekten av risikofaktorene og føre til at barnet får en positiv utvikling på tross av ulike risikofaktorer (Drugli, 2008).

Jeg skal ikke gå nærmere inn på denne modellen, jeg vil derimot undersøke hvordan en god lærer-elev relasjon kan fungere som en beskyttelsesfaktor for barn som står i fare for å utvikle vansker. Studier viser at minst en støttende og nær relasjon til en voksen vil ha svært positiv effekt for barn som er eksponert for risiko og ulike former for vansker (Masten, 2007). Dersom barn som har alvorlige atferdsvansker har en god og nær relasjon til en voksen, som kan være læreren, så kan dette bidra til å demme opp for risikofaktorer som eleven er utsatt for. En studie som fulgte elever som var i risikopopulasjonen fra 2. til 3. klasse fant ut at elever som hadde atferdsvansker og en god relasjon til læreren hadde redusert nivå av slike vansker i 3. klasse (Meehan et al., 2003). Her ser vi hvordan en god lærer-elev relasjon kan fungere som en beskyttelsesfaktor for utvikling av atferdsvansker.

2.6 Den autoritative lærerrollen

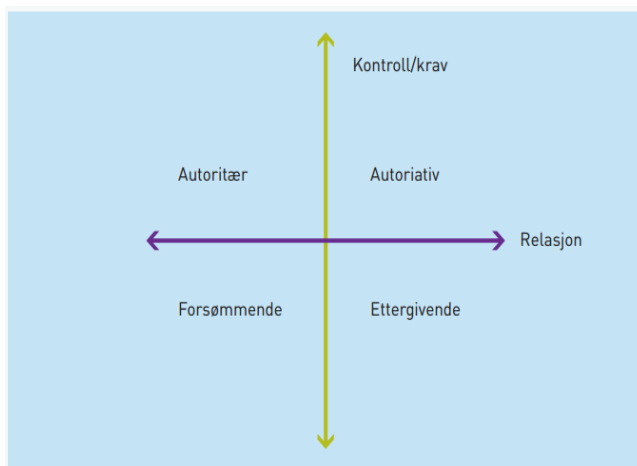
I dette kapittelet skal jeg presentere og beskrive den autoritative lærerrollen. Jeg skal ta utgangspunkt i Baumrind sin modell over ulike oppdragerstiler fra 1991. Først skal jeg beskrive denne modellen. Deretter skal jeg presentere hvordan lærere kan jobbe med å bygge

gode relasjoner til elevene og hvordan lærere kan jobbe med kontroll, da det er disse to delene læreren må fokusere på når man skal jobbe for å bli en autoritativ lærer.

2.6.1 Kombinasjonen av varme og kontroll

Baumrind sin modell om ulike oppdragerstiler fra 1991 tar utgangspunkt i to dimensjoner fremstilt i et aksekors: relasjoner/varme og kontroll/krav. Dette gir grunnlag for fire oppdragerstiler: autoritativ, ettergivende, forsømmende og autoritær.

Modell over de ulike voksenrollene:



(Baumrind, 1991, oversatt til norsk).

Den autoritative oppdragerstilen legger vekt på en kombinasjon av gode relasjoner og kontroll (Baumrind, 1991). En ettergivende oppdragerstil innebærer at man har gode relasjoner til barna, men lite kontroll på barnas atferd. En autoritær oppdragerstil vil vise lite varme og relasjoner til barna, men mye kontroll. Mens en forsømmende både vil ha lite varme og støttende relasjoner og samtidig ha lite kontroll (Baumrind, 1991). Baumrind sin modell var egentlig en modell for foreldreoppdragelse, men den er nå også brukt om læreren sin rolle i skolen (Walker, 2009).

Den autoritative voksenrollen er den voksenrollen lærere bør arbeide mot å ha, da denne har vist seg å være den som skaper best forutsetninger for sosial og faglig læring hos elevene (Walker, 2009). Det er samspillet mellom de to dimensjonene, relasjoner og kontroll, som vil gi den autoritative voksenrollen. Dette betyr at læreren både må bygge gode og stabile relasjoner til alle elevene og samtidig ha kontroll og klare regler. Det som er viktig å huske på

med denne modellen er at dersom læreren må sette mye grenser for elevene og jobbe mye med kontroll så må læreren også jobbe mye med å bygge gode relasjoner til disse elevene. Dette får betydning for elever med atferdsproblemer, da disse elevene trenger mye kontroll og grenser. Det er derfor viktig at læreren jobber med å bygge gode relasjoner til disse elevene slik at elevene lettere vil godta grensesetting (Marzano, 2003). Barn godtar grensene bedre dersom de liker grensetteren.

2.6.2 Hvordan bygge gode relasjoner?

Jeg skal nå beskrive hvordan lærere kan bygge gode relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer, da det å bygge gode relasjoner er en viktig del av å være en autoritativ lærer. Jeg skal se på hvordan læreren gjennom å vise interesse for elevens liv, ved å gi emosjonell støtte, ved å bruke ros og ved bruk av Banking time kan bidra til å bygge gode relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer.

For å bygge gode relasjoner til elever med atferdsvansker er det viktig at læreren ser disse elevene og viser interesse også for deres liv utenfor skolen. Læreren må vise at de bryr seg om eleven, småprate med dem og være interessert i eleven (Drugli, 2012). Det er viktig at læreren er sensitiv i relasjonen til eleven. Det innebærer blant annet at læreren har øyekontakt med elevene, bruker navnet deres, bruker humor og kommenterer og spør om situasjoner og hendelser som er viktige for eleven (Nordahl et al., 2005). Dette kan for eksempel være spørsmål om interesser, hvordan de har det på skolen eller om hendelser hjemme. I dette ligger det også at læreren må gi ros og komplimenter til elevene og anvender belønninger hvis det er på sin plass (Nordahl et al., 2005).

Lærere kan også bruke emosjonell støtte når de skal bygge gode relasjoner til elever. Emosjonell støtte er den oppmerksomheten læreren gir elevene utenom de faglige læringsaktivitetene (Pianta, Hamre & Mintz, 2012). Emosjonell støtte innebærer positivt klima, sensitivitet i kommunikasjonen og perspektivtaking (Pianta et al., 2012). Positivt klima handler om at læreren viser nærhet til elevene: har positive samtaler, er vennlige og har en respektfull atferd. Sensitivitet i kommunikasjonen handler blant annet om at læreren hjelper elevene når de har vansker og er bevisst på signaler som de får fra elevene og oppfatter elevenes responser. Læreren må være tilstede ovenfor elevene og være sensitiv ovenfor signaler fra elevene og oppfatte dem straks slik at læreren kan gi elevene respons innenfor

rimelig tid (Pianta et al., 2002). Slike responser kan være trøst, humor eller bruk av elevens navn (Drugli, 2012). Perspektivtaking til elevene betyr at læreren bør følge ideer fra elevene og stimulere til elevledelse og autonomi (Pianta et al., 2012). Læreren kan for eksempel forsøke å koble undervisningen til elevenes livsverden. At elever opplever å få emosjonell støtte av læreren sin har nær sammenheng med positiv fungering både innenfor og utenfor skolen (Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003). Dersom læreren gir elever med alvorlige atferdsproblemer emosjonell støtte gjennom positivt klima, sensitivitet i kommunikasjonen og perspektivtaking kan dette bidra med å bygge en bedre relasjon til disse elevene.

Videre skal jeg se på hvordan ros kan bidra til å bygge gode relasjoner til disse elevene. Ros er en viktig form for sosial oppmuntring som lærere kan bruke for å støtte barn i å mestre nye ferdigheter eller å lære ny atferd (Nordahl et al., 2005). Effektiv bruk av ros har en atferdskorrigerende effekt (Ogden, 2002). Ros er viktig for barn med atferdsproblemer, da de ofte får mye oppmerksomhet fra lærerne, men sjelden ros og oppmuntring. Disse elevene kan være vanskelig å rose da de ofte får mye negative tilbakemeldinger, korreksjoner og straffesanksjoner (Nordahl et al., 2005). Webster-Stratton (1999) hevder at for de yngste skolebarna bør lærerne ha fire positive samspillsepisoder for hver negative hendelse, fordi da blir relasjonen utviklingsfremmende. Dette får følger for barn med atferdsproblemer som ofte får mye negativ oppmerksomhet, det betyr at disse elevene trenger enda flere positive samspillsepisoder og mer ros av læreren enn andre barn. Det er viktig at rosen som eleven får er spesifikk og konkret og at den gis rett etter at eleven har vist den ønskede atferden fordi da har rosen størst effekt (Nordahl et al., 2005).

Til slutt skal jeg se på Banking time som en metode for å bygge gode relasjoner til elever som læreren har negative relasjoner til. Banking time er en metode læreren kan bruke blant yngre elever for å få kvalitetstid med elever som læreren muligens har negative relasjoner til (Pianta, 1999). Denne metoden kan brukes dersom lærere har dårlige relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer for å bygge bedre relasjon. Banking time handler om at læreren setter av 5-15 minutter med en elev hver dag i en kort periode. Eleven får vite at dette er deres tid og at de får bestemme hva som skal gjøres innenfor denne tida (Pianta, 1999). Det som skjer under Banking time kan kanskje også tas med videre i andre aktiviteter i løpet av skoledagen. Under Banking time legger man til grunn positiv kontakt for å fremme gode relasjoner (Pianta et al., 2002). Banking time vil forhåpentligvis oppleves som en positiv situasjon for eleven, da Banking time gjennomføres på en annen måte enn mye annet samspill

mellom lærer og elev. En slik situasjon som fører til positive samspillsepisoder mellom lærer og elev kan danne grunnlag for utvikling av positive relasjoner mellom dem (Drugli, 2012).

2.6.3 Hvordan jobbe med kontroll?

Jeg skal nå beskrive hvordan læreren kan jobbe med kontroll overfor elever som har alvorlige atferdsproblemer. Kontroll er også en viktig del av å være en autoritativ lærer. Pianta med flere (2002) legger vekt på at lærerens evne til å utøve kontroll og lederskap ovenfor klassen, gjennom strukturer og grenser tilpasset elevens atferd og behov, er et viktig kjennetegn på en god lærer-elev relasjon. Jeg skal se på hvordan læreren kan jobbe med kontroll gjennom rutiner og forutsigbarhet, regler, grensesetting, ved bruk av konsekvenser og ved å være en proaktiv lærer.

Når læreren skal jobbe med kontroll med disse elevene bør læreren ha gode rutiner, struktur og forutsigbarhet i skolehverdagen slik at eleven kan oppleve en følelse av indre kontroll over det som skal skje (Drugli, 2012). Det bør være rutiner for hva som skal skje i løpet av skolehverdagen (Drugli, 2012). Rutiner handler om hva elevene pleier å gjøre i ulike situasjoner. Rutiner vil gjøre skolehverdagen lettere for både elever og lærere (Bergkastet, 2009). Det er spesielt viktig med rutiner i skifte av aktiviteter og overgangssituasjoner. Forutsigbare og innarbeidede rutiner kan føre til at elevene føler seg mer trygge og at de kan oppleve skolehverdagen som forutsigbar (Bergkastet, 2009). Det er videre viktig at skoledagen har en fast struktur slik at elevene vet hva som forventes av dem i ulike situasjoner (Drugli, 2012). Man kan for eksempel ha en fast struktur på skolehverdagen ved at dagen begynner med at læreren hilser på alle elevene. En dagsplan på tavlen er nyttig for at elevene skal oppleve en fast struktur og forutsigbarhet på skolehverdagen.

Regler angir hva som er lov og ikke lov i timene. To norske undersøkelser viser at mangel på klarhet, forutsigbarhet og konsistens i skolens bruk av regler samvarierer mye med problematferd (Lindberg & Ogden, 2001; Sørli & Nordahl, 1998). Elever med atferdsproblemer er mer sårbare for uklare regler og inkonsekvent håndhevelse av regler sammenlignet med andre elever (Sørli, 1998). Disse elevene uttrykker også mer usikkerhet i sammenheng med hvordan de skal oppføre seg og i forhold til hvilke regler som gjelder (Sørli, 1998). Dette betyr at konsekvente, klare regler og grensesetting er spesielt viktig for elever med atferdsproblemer. Etablering av felles regler og håndhevelse av disse er en

virksom strategi for å fremme sosial kompetanse og ønsket atferd hos disse elevene (Todd, Horner, Sugai & Sparague, 1998).

Grensesetting handler om å markere hva som ikke er akseptabelt (Roland, 2014). Roland (2014) skriver at grensesetting kan oppleves som ubehagelig for læreren. Det er vanskeligere å kommunisere grenser enn å gi elevene oppmuntringer. Det er likevel lettere å sette grenser når du har en god relasjon til elevene, for da vet elevene at du bryr deg (Roland, 2014).

Roland (2014) trekker frem hva som er viktig når en skal sette grenser for elever. I grensesettingen kan i noen tilfeller varme og humor benyttes. Læreren bør også henvende seg til en elev av gangen og læreren bør ikke bruke mye tid på grensesettingen (Roland, 2014).

Jeg skal nå se på hvordan læreren kan arbeide med regler og grensesetting. Det er viktig at læreren har klare regler i klasserommet slik at elevene opplever at det er læreren som har kontroll. I klasserommet bør man ha noen få korte og klart formulerte klasseromsregler og disse reglene bør være synlige for elevene (Marzano, 2003). Elevene bør få være med på å lage reglene slik at de føler et eierskap til reglene og dermed har de lettere for å følge dem (Marzano, 2003). Reglene på skolen bør være positivt formulert og anvise ønsket atferd (Nordahl et al., 2005). I stedet for å ha en regel som sier "Ikke løp inne" bør en heller ha en regel som sier "Gå inne" slik at man fokuserer på den atferden som er ønsket. Det er viktig at reglene er konsekvente, det vil si at grensesettingen blant lærerne er lik og at lærerne praktiserer de samme reglene slik at elevene opplever skolehverdagen som forutsigbar (Nordahl et al., 2005).

Ogden (2012b) er tydelig på at forskning viser at dersom reglene skal fungere så må regelbrudd få konsekvenser. Konsekvenser trenger ikke være strenge for å være virksomme, reaksjonene bør bygge på prinsippet om laves mulig inngrepsnivå (Nordahl et al., 2005). Det er viktig at konsekvensene er rimelige og ikke-straffende, da det ellers kan skape motstand hos elevene (Webster-Stratton, 1999). Det er viktig at elevene på forhånd er kjent med konsekvensene ved regelbrudd. Konsekvensene bør ikke være situasjonsbestemte og spontane (Nordahl, Sørli, Tveit & Manger, 2003). Dersom elevene følger reglene skal dette få positive konsekvenser, men dersom reglene brytes må dette medføre negative konsekvenser (Ogden, 2012b). Negative konsekvenser er noe elevene i utgangspunktet ikke ønsker. Hensiktsmessige negative konsekvenser for elever kan være tap av privilegier, kontakt med hjemmet eller å fjerne eleven fra situasjonen (Nordahl et al., 2003). Lærere bør være varsomme med å ikke

overdrive bruken av negative reaksjoner. Det kan føre til en negativ relasjon mellom eleven og læreren. Da kan konsekvensen også miste virkningen (Ogden, 2012b). Konsekvenser er derimot ikke alltid greit å bruke, spesielt i situasjoner hvor elever blir bedt om å gjøre noe de ikke mestrer (Bergkastet, 2009). Bergkastet (2009) hevder at korrigerende handlinger handler om mer enn å stoppe negativ atferd. I tråd med det autoritative perspektivet, skal læreren også signalisere at de ønsker å hjelpe eleven.

Jeg skal nå beskrive hvordan en proaktiv klasseleder kan være med på å utøve kontroll overfor elever som har alvorlige atferdsproblemer. Å være en proaktiv klasseleder handler om at læreren er i forkant av problemene. Marzano (2003) bruker begrepet "withitness" om å være proaktiv, det handler om å "ha øyne i nakken". Det betyr at læreren må være godt forberedt og analysere mulige ting som kan skje. Læreren kan være proaktiv ved å reagere umiddelbart og oppdage og stoppe mulige problemer før de får utviklet seg (Marzano, 2003). Måter læreren kan jobbe med dette på er at læreren går rundt i klasserommet og forsøker å ha et blikk på alle elevene. En annen måte er å tenke på mulige problemer som kan oppstå og være forberedt på dette. Læreren kan ha et tegn til elever som pleier å lage uro, eksempelvis et klapp på skulderen. Å være en proaktiv klasseleder er viktig dersom man har elever med alvorlige atferdsproblemer i klassen. Da kan læreren være i forkant av disse elevenes utagering, slik at læreren kan få stoppet mulige problemer før de får utviklet seg.

Vi har nå sett på hvordan lærere kan jobbe for å bli en autoritativ lærer. Dersom man skal være en autoritativ lærer må en både arbeide med relasjoner og kontroll, da det er samspillet mellom disse dimensjonene som vil gi den autoritative lærerrollen. Den autoritative lærerrollen er den lærerrollen som har vist seg å være den beste (Walker, 2009). Alle elever trenger en autoritativ lærer. Likevel er det spesielt viktig å jobbe for å bli en autoritativ lærer når man arbeider med barn med alvorlige atferdsproblemer. Disse elevene trenger mer kontroll og grensesetting enn andre barn og derfor trenger disse elevene gode relasjoner til læreren, slik at de vil godta grensesettingen.

Jeg har nå gjort rede for den teorien som ligger til grunn for oppgaven. I neste kapittel vil jeg presentere den metoden som jeg har brukt i studien.

3. Metode

I metodekapittelet vil jeg presentere metoden som er valgt for denne studien. Jeg vil først gi en beskrivelse av metodevalget og vitenskapsteoretisk ståsted. Videre presenterer jeg utvalget og intervjuguiden som ble brukt. Deretter følger en fremstilling av prosedyrer for datainnsamlingen. Så vil jeg gi en grundig beskrivelse av bearbeidningen av dataene og av analysen og tolkningen av dataene. Videre vil jeg diskutere studiens troverdighet. Til slutt vil jeg gjøre noen forskningsetiske vurderinger knyttet til studien.

3.1 Beskrivelse av metode

3.1.1 Kvalitativ forskningsmetode

Jeg valgte en kvalitativ forskningsmetode fordi jeg ønsket en fordypning av et sosialt fenomen: hvordan arbeider lærere med å bygge gode relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer. Siden jeg måtte ha kontakt med de som ble studert for å finne svar på problemstillingen falt valget på kvalitativ forskningsmetode, som ofte er forbundet med nær kontakt mellom forsker og de som studeres (Thagaard, 2013).

Å fortolke for å forstå sosiale fenomener er en viktig del av kvalitative metoder (Thagaard, 2013). Fortolkningen som forskeren kommer frem til knyttes til forskerens teoretiske utgangspunkt og tendenser i dataene som gir et grunnlag for den forståelsen som forskeren utvikler i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2013). I min studie har jeg valgt en hermeneutisk fortolkende teori. Grunnen til at jeg valgte en hermeneutisk fortolkende teori var fordi jeg ønsket å oppnå en dypere forståelse av det jeg fant ut i intervjuene gjennom å se på tendenser i datamaterialet og gjennom å tolke det jeg fant ut i lys av tidligere teori og forskning. Jeg vil beskrive dette nærmere under vitenskapsteoretisk ståsted.

I min studie ønsket jeg å innhente kunnskaper om hva ulike personer mente om fenomenet som jeg studerte og da falt valget naturlig på intervju som metode (Kvale & Brinkmann, 2015). Videre skal jeg derfor beskrive det kvalitative forskningsintervjuet som er metoden som jeg har brukt i mitt forskningsprosjekt.

3.1.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Intervju er en metode forskeren bruker når man ønsker å innhente informasjon fra en eller flere personer og når forskeren ønsker å forstå sider ved disse personene sitt dagligliv sett fra deres perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). Formålet med mitt forskningsprosjekt var å undersøke hvordan lærere jobber med å bygge gode relasjoner til elever med alvorlige atferdvansker. Valg av metode falt derfor på semistrukturert intervju slik at jeg kunne innhente kunnskaper og beskrivelser fra lærere om hvordan de gjorde dette. Semistrukturerte intervju blir ofte brukt når forskeren skal innhente intervjupersoners beskrivelser av et fenomen som blir studert (Kvale & Brinkmann, 2015).

En annen grunn for at jeg valgte semistrukturert intervju var at jeg ønsket et intervju som var en blanding av en åpen samtale og lukket spørreskjemasamtale (Kvale & Brinkmann, 2015). Et semistrukturert intervju ligger nært opp til en samtale i dagliglivet, men det har et profesjonelt intervju som formål og derfor er en bestemt tilnærming og teknikk nødvendig (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg ønsket å ha en åpen samtale med informantene, samtidig var det viktig å ha en intervjuguide med spørsmål som jeg kunne forholde meg til slik at jeg fikk svar på det som jeg ønsket å undersøke.

En begrensning ved intervju som metode er at gjennom intervjuet får vi bare innsikt i hva personen velger å si i konteksten (Kvale & Brinkmann, 2015). I noen tilfeller kan de som blir intervjuet si det de tror er forventet i en situasjon, eller det som er politisk korrekt. Da får vi ikke personens egne meninger om fenomenet som blir beskrevet (Kvale & Brinkmann, 2015). Under intervjuene kunne dette ha skjedd, blant annet fordi noen av informantene mottok informasjonsskrivet på forhånd. Derimot fikk jeg under intervjuene inntrykk av at informantene svarte spontant og snakket om temaet ut i fra sine opplevelser og ikke etter hva de kan ha tenkt at var forventet i situasjonen.

3.2 Vitenskapsteoretisk ståsted

3.2.1 Hermeneutikk

Jeg valgte en hermeneutisk fortolkende teori som vitenskapeteoretisk ståsted for min studie. Hermeneutikken legger vekt på å fortolke folks handlinger gjennom at man utforsker et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende (Thagaard, 2013). Jeg intervjuet flere lærere og ønsket videre å fortolke det jeg fant ut i intervjuene gjennom å finne likheter og forskjeller i det informantene hadde svart for å oppnå et dypere meningsinnhold. Slik gav dataene et grunnlag for forståelsen som jeg utviklet i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2013). Når jeg tolket dataene ønsket jeg også å oppnå en dypere forståelse av de fenomenene som ble beskrevet i intervjuene (Thagaard, 2013). Jeg brukte derfor tidligere teori og forskning for å utforske et dypere meningsinnhold. Dette er en viktig del av fortolkningen innenfor kvalitative studier (Thagaard, 2013).

Hermeneutikken legger også vekt på å forstå mening i lys av den sammenhengen det vi studerer er en del av. Det betyr at vi må forstå delene i lys av helheten (Thagaard, 2013). I min studie ønsket jeg derfor å forstå de ulike delene, som i min studie er de forskjellige intervjuene, i lys av helheten. Helheten er knyttet til tidligere teori og forskning på tema. Slik ønsket jeg å oppnå en mening av det jeg studerte i lys av den sammenhengen som fenomenet jeg studerte er en del av.

3.2.2 Forforståelse

Forforståelse er en grunntanke innenfor den hermeneutiske tilnærmingen som jeg har lagt til grunn for tolkningen av dataene (Gilje & Grimen, 1993). Forforståelse innebærer tre aspekter: språk og begreper, trosoppfatning, individuelle og personlige erfaringer (Gilje & Grimen, 1993). Jeg tenker at alt dette kan ha vært med på å påvirke min studie. Mine egne erfaringer med å jobbe med barn med alvorlige atferdsvansker i skolen var årsaken til at jeg ønsket å gjøre denne studien. Min forforståelse knyttet til denne studien kan derfor være knyttet til min egen erfaring. I tillegg kan teori og forskning som jeg har lest omkring temaet ha påvirket min forforståelse. Men som tidligere nevnt er det en viktig del av studien min å tolke det jeg finner ut i lys av tidligere teori og forskning. Mine holdninger og mitt elevsyn er også en del av forforståelsen min som kan ha påvirket studien. Jeg har et elevsyn som legger vekt på at alle

elever, uansett vansker, skal ha mulighet for mestring på skolen. Forforståelsen min vil derfor kunne påvirke min tolkning av dataene og drøftingen av studiens resultater.

3.3 Utvalg

Kvalitative studier bruker ofte strategisk utvalg når informanter skal velges ut. Det betyr at en velger informanter som har egenskaper og kvalifikasjoner til å besvare problemstillingen som man skal finne svar på (Thagaard, 2013). I mitt forskningsprosjekt har jeg brukt strategisk utvalg, da informantene som var med i mitt forskningsprosjekt ble valgt ut fordi de hadde kvalifikasjonene og kunnskapene. En vanlig måte å rekruttere deltakere på innenfor kvalitative studier er at man foretar en formell henvendelse innenfor en setting hvor man tror man kan finne potensielle informanter (Thagaard, 2013). Jeg valgte derfor å sende mail til ulike rektorer på ulike skoler der jeg tenkte at jeg kunne finne potensielle informanter til mitt forskningsprosjekt. Da jeg skulle ta kontakt med informantene sendte jeg ut en mail, som inneholdt et informasjonsskriv, til rektorer på seks utvalgte skoler innenfor to kommuner. Rektorene på de skolene som var interessert i å delta viderefremmet så informasjonen om forskningsprosjektet til de ansatte på skolen. En slik måte å ta kontakt med informanter på kalles for tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2013). De som var interesserte i å delta tok så kontakt med meg. Prosedyren var i henhold til NSD sitt meldeskjema.

Jeg fikk svar fra tre skoler at de var interessert i å delta i forskningsprosjektet. På den ene skolen videresendte rektor mailen til de ansatte. Tre av de ansatte som var interessert i å delta tok deretter kontakt med meg. På de to andre skolene sendte rektorene en mail til meg med navnet på de som ønsket å delta og skrev mailadressen deres til meg. Så tok jeg videre kontakt med dem som ønsket å delta og avtalte tid for intervjuet. På den ene skolen var i utgangspunktet to lærere interesserte i å delta, men den ene læreren var usikker på om hun hadde erfaring med elever med alvorlige atferdsproblemer. Hun sendte derfor en mail til meg og forklarte hva slags elever hun hadde jobbet med. Vi ble enige om at de elevene hun hadde erfaring med ikke stemte med kategorien for intervjuene. Jeg valgte derfor å ikke ha med denne læreren i studien. Derfor ble det til slutt fem informanter fra tre ulike skoler. Fire av informantene var lærere og en var veileder for lærere.

Utvalgets størrelse i kvalitative studier er basert på om utvalget er egnet til å besvare problemstillingen (Thagaard, 2013). En retningslinje for omfanget av kvalitative utvalg er at antall deltakere ikke bør være større enn at man kan gjennomføre omfattende analyser. Slike analyser tar mye tid og derfor vil dette være med på å sette begrensninger på utvalget (Thagaard, 2013). I mitt forskningsprosjekt hadde jeg fem informanter fra tre forskjellige skoler. Grunnen til at jeg valgte å ha med fem informanter var fordi jeg ønsket å ha med nok personer for å få frem ulike synspunkter, men jeg ønsket ikke å ha med for mange på grunn av de omfattende analysene som skal gjøres av intervjuene. Jeg ønsket også å ha med informanter fra ulike skoler for å få frem ulike læreres erfaringer fra ulike skoler for å finne ut om det var noen forskjeller mellom skolene.

Et problem med tilgjengelighetsutvalg, som jeg brukte i studien, er at de som er villige til å være med i undersøkelsen kan være de som føler at de mestrer sin jobb og derfor ikke har noe imot innsyn fra en forsker (Thagaard, 2013). I mitt utvalg opplevde jeg dette. Alle informantene som jeg intervjuet hadde gode erfaringer med, og var flinke til å bygge relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer. Dette kan ha ført til skjevheter i undersøkelsen slik at jeg kun fikk informasjon fra de som mestret det som jeg studerte. Derfor blir det viktig for meg å diskutere utvalgets sammensetning i forhold til de konklusjonene som jeg kommer frem til (Thagaard, 2013). Dette kommer jeg tilbake til i drøftingen.

3.4 Intervjuguiden

Jeg brukte en intervjuguide når jeg gjennomførte intervjuene. Semistrukturerte intervjuer blir gjennomført med en intervjuguide som inneholder bestemte temaer og som kan inneholde spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg utarbeidet spørsmålene slik at informantene kunne gi utfyllende svar omkring temaet. Spørsmålene ble også laget slik at de ikke skulle være førende for informantenes svar. Intervjuguiden ligger som vedlegg.

Før gjennomføringen av intervjuene hadde jeg et pilotintervju for å finne ut om spørsmålene som jeg stilte kunne brukes og for å finne ut om jeg spurte om det samme i noen av spørsmålene. Under pilotintervjuet fant jeg ut at kunne bruke intervjuguiden slik jeg hadde tenkt på forhånd og endret derfor ikke noe på intervjuguiden etter pilotintervjuet. Under

pilotintervjuet fikk jeg også prøvd ut hvordan intervjusituasjonene var. Jeg fikk også prøvd at lydopptakeren virket og fant ut cirka hvor lang tid intervjuene ville ta.

Intervjuguiden bestod av seks temaer som ble tatt opp i intervjuet: ”bakgrunnsinformasjon”, ”alvorlige atferdsproblemer og relasjoner”, ”betydningen av en god lærer-elev relasjon”, ”lærer-elev relasjon”, ”lærerrollen” og ”faktorer som påvirker lærer-elev relasjonen”. Under disse temaene hadde jeg flere spørsmål og til noen av spørsmålene hadde jeg oppfølgingsspørsmål. Informantene fikk spørsmål om de ønsket å ha intervjuguiden før intervjuet. To av informantene ønsket dette og intervjuguiden ble derfor sendt til to av informantene på forhånd.

3.5 Gjennomføringen av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført på lærernes arbeidssted, etter ønske fra lærerne selv. Her var lærerne i kjente og trygge omgivelser. Intervjuene hadde en varighet fra 30 minutter til 1 time. Intervjuene ble tatt opp med en lydopptaker.

De informantene som ønsket det fikk som nevnt intervjuguiden tilsendt på mail før intervjuet. Dette kan ha ført til at jeg ikke fikk disse informantenes umiddelbare og spontane respons på spørsmålene. Ingen av dem som mottok intervjuguiden på forhånd hadde imidlertid forberedt seg. Begge to fortalte meg at de bare hadde sett litt på intervjuguiden.

Intervjuene startet med at jeg kort presenterte forskningsprosjektet og formålet med studien. Jeg spurte informantene om de hadde lest informasjonsskrivet. De som ikke hadde lest dette fikk bruke tid på å lese det. Deretter skrev informantene under på at de ønsket å delta i studien slik at det forelå skriftlig samtykke. Så informerte jeg om at jeg skulle ta opp intervjuet på en lydopptaker. Deretter startet jeg å stille spørsmål.

Spørsmålene jeg startet med handlet om bakgrunnsinformasjon, blant annet hvilken utdanning de hadde og hvor lenge de hadde jobbet som lærer. Deretter innledet jeg intervjuet med å spørre om hvordan de opplevde å arbeide med elever med alvorlige atferdsproblemer og hvordan de opplevde å bygge relasjoner til disse elevene. Videre handlet spørsmålene om blant annet om hvordan lærere kan bygge en god lærer-elev relasjon og hvilken lærertype

disse elevene trenger. Det ble også stilt spørsmål om hvilken betydning de mente en god lærer-elev relasjon hadde og om hvilke faktorer som de tenkte kunne påvirke lærer-elev relasjonen. Til slutt spurte jeg informantene om de hadde noe annet de ville tilføye rundt de temaene som vi hadde snakket om.

Noen av spørsmålene måtte jeg forklare underveis. Jeg stilte også noen spørsmål underveis som jeg ikke hadde planlagt i intervjuguiden, som for eksempel hvilke klasse elevene de hadde jobbet med gikk i. Til noen av spørsmålene ble det også stilt oppfølgingsspørsmål dersom informantene snakket om interessante temaer. Siden spørsmålene var ganske åpne så fortalte noen av informantene om temaer som lå noe utenfor spørsmålene og mye ble belyst med egne erfaringer. Jeg synes dette var interessant og relevant. Informantene fortalte noen ganger om enkeltepisoder med elever som de hadde opplevd for å få frem det de snakket om. Eleveksempelene var anonymiserte. Jeg opplevde også at noen av informantene svarte på andre ting enn det jeg faktisk spurte om i spørsmålet og at noen spørsmål muligens ble misforstått. Jeg lot informantene snakke ferdig selv om de gikk utenfor spørsmålene. Jeg tok derimot ikke med den informasjonen som ikke var relevant for spørsmålet med i analysen av dataene. Noen av spørsmålene valgte jeg å ta bort underveis i intervjuene, da informantene allerede hadde svart på disse under andre spørsmål.

Når informantene svarte på spørsmålene besvarte jeg dette med små nikk, ja, interessant, såkalte prober, som brukes for å skape bedre flyt i samtalen (Thagaard, 2013). Dette gjorde jeg for å signalisere at jeg var interessert i det som ble sagt. I tillegg snakket jeg litt med informantene i forkant av intervjuet, da dette kunne bidra til å skape en trygg atmosfære under intervjuene. Jeg opplevde det som at informantene var trygge i intervjusituasjonen.

3.6 Bearbeiding av data

Bearbeiding av data er å gjøre intervjuene klar for analyse. I ettertid ble intervjuene transkribert. Transkripsjon er en prosess der man skaper en skriftlig presentasjon av tale for å gjøre den klar for språklig analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuene ble transkribert i analyseprogrammet Nvivo. Jeg brukte ca. 4-6 timer på å transkribere hvert intervju. En fordel med å transkribere intervjuene er at de blir strukturert slik at en kan få en oversikt over hva som er sagt og dermed legger man bedre til rette for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015).

En ulempe med transkribering er at en intervjusamtale mellom to personer som var fysisk til stede blir abstrahert og fiksert til en skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette kan bety at noe kan gå tapt i transkripsjonen. En transkripsjon vil medføre tap av for eksempel kroppsspråk, stemmeleie og intonasjon (Kvale & Brinkmann, 2015). For å hindre dette prøvde jeg å skrive noe av dette inn i transkripsjonene. Jeg skrev for eksempel i transkripsjonene (...) når det var lengre pauser mellom det informantene sa og jeg skrev "latter" dersom informantene lo under intervjuet. Jeg valgte å transkribere ordrett hva informantene sa. Jeg tok med småord som emh, mhm. Jeg transkriberte på informantenes dialekt. Dette gjorde jeg fordi jeg ønsket at transkripsjonene skulle være mest mulige lik slik som intervjusituasjonen var. Sitater i presentasjonskapittelet er derimot presentert på bokmål for å sikre informantenes anonymitet. Sitatene i presentasjonskapittelet er ikke skrevet ordrett, det vil si at for eksempel småord er tatt bort for å gjøre sitatene mer forståelige for leseren.

3.7 Analyse og tolkning av data

Analyse

Analyse betyr å dele noe opp i mindre biter eller elementer (Kvale & Brinkmann, 2015). Når jeg skulle analysere dataene valgte jeg å bruke en temasentrert analysetilnærming. En slik analyse legger vekt på temaer som er representert i prosjektet (Thagaard, 2013). Denne analysen innebærer at man studerer informasjon om hvert tema for alle deltakerne (Thagaard, 2013). Grunnen til at jeg valgte en slik analyse var fordi jeg ønsket å se på sammenhenger mellom ulike temaer som ble tatt opp i de ulike intervjuene. Jeg ønsket også å studere hva de ulike deltakerne mente om de ulike temaene slik at jeg til slutt kunne få en helhetlig forståelse av det informantene svarte (Thagaard, 2013). Jeg studerte derfor hva de ulike informantene svarte innenfor de ulike temaene og så etter likheter og forskjeller i informantenes svar. Jeg tok utgangspunkt i temaene fra intervjuguiden når jeg gjorde dette.

Den vanligste formen for dataanalyse er koding, eller kategorisering av intervjuuttalelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg brukte intervjuguiden og spørsmålene fra den til å lage ulike kategorier. Noen av temaene i intervjuguiden var for store og hadde for mange ulike spørsmål, slik at jeg måtte lage flere kategorier når jeg analyserte dataene, disse var da knyttet til spørsmålene i intervjuguiden. Jeg laget også noen kategorier som ikke var knyttet til spørsmålene i intervjuguiden. Disse laget jeg ut i fra at informantene tok opp interessante

fenomen som jeg ønsket å ha med i analysen. Jeg laget til sammen 22 kategorier. Når man kategoriserer lager man ulike kategorier som en plasserer uttalelser fra intervjuet i (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg trakk ut det som jeg mente passet under de ulike kategoriene og tok ikke med svar som jeg mente ikke hadde noen betydning for problemstillingen (min tolkning).

Når koding formes ut fra kategorisering reduseres meningen fra lange intervjuutsagn til få og enkle kategorier (Kvale & Brinkmann, 2015). Videre når jeg analyserte dataene laget jeg noen få og større hovedkategorier som skulle danne utgangspunkt for presentasjonen av funnene. Disse kategoriene ble også laget med utgangspunkt i intervjuguiden. Under noen av kategoriene valgte jeg å ha underkategorier fordi intervjuguiden var ganske stor med ulike spørsmål under de ulike kategoriene. Noen av underkategoriene kan ikke knyttes til spørsmålene i intervjuguiden. Jeg laget noen nye underkategorier som er knyttet til interessant informasjon som oppstod under intervjuene og som jeg ønsket å ha med. I analyseprosessen flyttet jeg noen av spørsmålene i intervjuguiden til andre hovedkategorier enn jeg opprinnelig hadde plassert dem under, grunnen til dette var fordi jeg tenkte at de passet bedre under disse kategoriene. Disse hovedkategoriene valgte jeg å ha med: ”bakgrunnsinformasjon”, ”informantenes opplevelser av å jobbe med og bygge relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer”, ”betydningen av en god lærer-elev relasjon”, ”lærer-elev relasjonen”, ”lærerenrollen” og ”faktorer som påvirker lærer-elev relasjonen”. Disse kategoriene vil danne utgangspunkt for presentasjonen av funnene i kapittel 4. I drøftingen i kapittel 5 er delspørsmålene som jeg drøfter funnene og teorien i forhold til knyttet til noen delspørsmål som er viktige for å kunne besvare oppgavens problemstilling.

Det finnes ulemper ved å bruke en tematisert analysemetode, da den er kritisert for å ikke ivareta et helhetlig perspektiv. Det betyr at når vi sammenligner utsnitt fra tekster fra de ulike deltakerne i undersøkelsen så løsrives disse utsnittene av teksten fra sin opprinnelige sammenheng (Thagaard, 2013). Dette fører også til at det er forskerens perspektiv som preger temaene og kategoriene som velges i kodingen og informantenes forståelse kommer mindre frem i analysen (Thagaard, 2013). For å ivareta dette perspektivet har jeg forsøkt å få frem informantenes forståelse på best mulig måte. Dette gjorde jeg ved at jeg i de fleste tilfeller satte informantenes svar under kategorien som utsnittet opprinnelig var en del av fra intervjuet (Thagaard, 2013). Jeg ser allikevel at min forståelse kan ha påvirket måten jeg har analysert dataene på gjennom mine egne erfaringer og mitt teoretiske ståsted.

Tolkning

Å tolke resultatene av en undersøkelse innebærer å reflektere over dataenes meningsinnhold (Thagaard, 2013). Jeg opplevde at min tolkning foregikk under hele forskningsprosessen. Allerede under intervjuene begynte jeg å tolke informantenes svar i lys av min egen forforståelse, tidligere teori og forskning og i forhold til hva de andre informantene hadde svart på spørsmålene. I analyseprosessen min fortsatte tolkningen hvor jeg valgte ut hva jeg ønsket å ha med av informantens svar i forhold til hva jeg mente var relevant for problemstillingen. Jeg trakk ut de delene fra intervjuene som jeg mente var relevante og plasserte de ulike uttalelsene i de ulike kategoriene som jeg valgte ut i analysen.

Hoveddelen av tolkningen skjedde likevel under drøftingen. Utgangspunktet for min tolkning, i lys av tidligere forskning og teori, er den forståelsen som jeg utviklet om hvordan personene jeg intervjuet forstod sin praksis (Thagaard, 2013). Tolkningen knyttes likevel også til min teoretiske forankring og tendenser i datamaterialet som jeg fant under analysen (Thagaard, 2013). Dette fordi jeg ønsket å tolke det jeg fant ut i lys av tidligere teori, og jeg ønsket å se på sammenhenger og tendenser i datamaterialet. Jeg prøvde underveis å være bevisst på informantenes ståsted i forhold til mitt eget ståsted, da utgangspunktet for studien var å presentere deres forståelse av hvordan de arbeidet med å bygge gode relasjoner til elever med alvorlig atferdsproblemer. Likevel tolket jeg dataene ut i fra mitt eget faglige ståsted, som kan være annerledes enn informantenes ståsted (Thagaard, 2013). Jeg ser derfor at min forforståelse kan ha påvirket resultatene som kommer ut av tolkningen av dataene. Jeg har likevel forsøkt å få frem det jeg forstår som informantenes synspunkter i tolkningen i dataene.

3.8 Studiens troverdighet

3.8.1 Validitet

Validitet gjelder gyldigheten av de tolkningene som forskeren har kommet frem til (Thagaard, 2013). Et forhold som kan påvirke validiteten er forskerens tilknytning til miljøet som studeres. At forskeren er innenfor miljøet som studeres kan både være en styrke og begrensning. Det kan være en styrke ved at forskeren lettere kan få en forståelse av fenomenet som studeres (Thagaard, 2013). Begrensninger kan derimot være knyttet til at forskeren kan overse nyanser som ikke stemmer med egne erfaringer. Når forskeren er utenforstående kan

det være en utfordring for forskeren å forstå situasjoner som i utgangspunktet er fremmede (Thagaard, 2013). I dette forskningsprosjektet kan en si at jeg hadde noe tilknytning til miljøet som ble studert, da jeg har arbeidet deltid i skolen i ni år. Dette kan ha ført til at jeg har oversett noe som ikke stemte med mine erfaringer. Jeg hadde derimot ingen tilknytning til de skolene som jeg intervjuet lærere fra og jeg har ikke så mye erfaring med å arbeide med barn med alvorlige atferdsvansker. Det er ikke slik at min posisjon i miljøet gir et bedre grunnlag for validitet. Spørsmålet om validitet er knyttet til lesernes muligheter til å vurdere hvordan mitt ståsted kan ha påvirket tolkningene og nettopp derfor ville jeg si noe om min tilknytning til miljøet som jeg studerte.

For å styrke validiteten til en studie kan forskeren gjøre forskningen ”gjennomsiktig”. Dette innebærer at jeg må tydeliggjøre hvordan analysene gir grunnlag for konklusjonene som jeg kommer frem til (Silverman, 2011). Jeg har i resultatdelen gjort rede for de funnene fra intervjuene som var relevante for min problemstilling. Jeg har tatt med alt som var relevant for problemstillingen og tatt bort det jeg mente ikke var relevant (min tolkning). Jeg har forsøkt å gjøre forskningen ”gjennomsiktig” ved at funnene fra resultatene danner utgangspunkt for drøftingen. Det er samsvar mellom funnene fra intervjuene og det som drøftes og konklusjonene som jeg kommer frem til i kapittel 6. Jeg gikk selv kritisk gjennom analyseprosessen min for å være sikker på at jeg fikk frem informantenes synspunkter i presentasjonen av funnene. Likevel ser jeg at jeg kunne gjort forskningen mer ”gjennomsiktig” ved å latt en annen person gått kritisk gjennom analyseprosessen (Thagaard, 2013). Men dette er vanskelig når masteroppgaven er en individuell oppgave.

3.8.2 Reliabilitet

Reliabilitet er at dersom en annen forsker hadde anvendt de samme metodene så ville de ha kommet frem til de samme resultatene (Thagaard, 2013). Reliabilitet kan knyttes til spørsmålet om forskningen er utført på en tillitsvekkende og pålitelige måte (Thagaard, 2013).

Reliabilitet handler blant annet om hvordan forskeren gjør rede for hvordan forskeren har kommet frem til de ulike dataene (Thagaard, 2013). Jeg har i metodekapittelet forsøkt å gjøre grundig rede for hvordan studien er gjennomført: hva jeg har gjort og hvorfor jeg har tatt de valgene som jeg har tatt. Å gjøre godt rede for hvordan jeg har kommet frem til dataene kan være med på å styrke reliabiliteten i studien.

Reliabilitet kan styrkes ved at flere forskere deltar i prosjektet eller at man diskuterer avgjørende beslutninger i forskningsprosjektet med en annen forsker (Thagaard, 2013). En mastergradsstudie er i utgangspunktet et individuelt arbeid, dette setter derfor en begrensning på at jeg kan ta med andre forskere i studien min. Dersom flere forskere hadde blitt med i studien kunne dette ha styrket reliabiliteten (Thagaard, 2013). I dette forskningsprosjektet har jeg derimot samarbeidet og diskutert viktige beslutninger sammen med min veileder, dette kan ha bidratt med å styrke reliabiliteten.

Reliabiliteten i studien kan også påvirkes av hvilken relasjon forskeren får til informantene og hvordan denne relasjonen kan påvirke informasjonen (Thagaard, 2013). Intervjuer innebærer en asymmetrisk maktrelasjon (Kvale & Brinkmann, 2015). Da det under forskningsintervjuet er en forsker som har mer kompetanse og som definerer intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015). Datamaterialet kan derfor bli påvirket av den kontakten som forskeren etablerer med personene i felten (Thagaard, 2013). Under intervjuene prøvde jeg derfor å skape en trygg atmosfære, være sensitiv og vise interesse for det informantene fortalte om. Det var jeg som definerte intervjusituasjonen, men informantene jeg intervjuet hadde mye kompetanse og erfaringer omkring temaene som vi snakket om, slik at jeg antar at de ikke opplevde maktrelasjonen som asymmetrisk. Datamaterialet kan likevel ha blitt påvirket av kontakten jeg fikk med de ulike informantene, men dette er noe usikkert.

3.9 Forskningsetiske vurderinger

Jeg skal nå foreta noen forskningsetiske vurderinger i henhold til NESH (*Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap, jus og humaniora*) sine forskningsetiske retningslinjer. Forskningsprosjektet er meldt til NSD, personvernombudet for forskning. Personvernombudet for forskning vurderte prosjektet og fant at behandling av personopplysninger var meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Kvitteringen fra NSD ligger som vedlegg til oppgaven.

I NESH (2016) finner en at man som forsker har ansvar for å informere. Det betyr at deltakerne i forskningsprosjektet skal få tilstrekkelig med informasjon om forskningsprosjektet, blant annet om forskningens formål og hvem som har tilgang til

informasjonen (NESH, 2016). Deltakerne i dette forskningsprosjektet fikk på forhånd tilsendt et skriftlig informasjonsskriv som inneholdt informasjon om forskningsprosjektet. Deltakerne ble også spurt før intervjuet startet om de ønsket å lese informasjonsskrivet dersom de ikke hadde lest det på forhånd. Informasjonsskrivet ligger som vedlegg.

Videre er det viktig at når forskningen omhandler personopplysninger så skal forskeren informere og innhente samtykke fra dem som deltar i forskningen. Samtykket skal være fritt, informert og uttrykkelig (NESH, 2016). Deltakerne i forskningsprosjektet fikk et informasjonsskriv med informasjon om studien. Her stod det blant annet om hva det innebar å være med i studien og det stod også at de kunne trekke seg fra studien når som helst uten noen begrunnelse for dette. Det ble ikke lagt noe press på deltakerne om å delta i forskningsprosjektet. Jeg sendte mail til rektorene om forskningsprosjektet og ba dem videreformidle informasjonen om studien. Deltakerne i studien skrev under på at de ønsket å delta i studien, slik at de forelå skriftlig samtykke fra alle deltakerne i studien.

Informasjonen skal ikke videreformidles på måter som kan identifisere informantene (NESH, 2016). Kravet om konfidensialitet innebærer å behandle informasjon om personlige forhold konfidensielt og fortrolig. Personlige opplysninger skal være aidentifisert. I publiseringen og formidlingen av forskningsmaterialet skal disse være anonymisert (NESH, 2016). Personlige opplysninger ble behandlet anonymt i datamaterialet slik at opplysningene ikke var identifiserbare. I tillegg er alle deltakerne i studien anonymisert slik at ingen utenfra skal kunne identifisere hvem som har blitt intervjuet. Jeg sikret deltakernes anonymitet ved at jeg blant annet ikke gir ut informasjon om deltakernes kjønn, alder eller arbeidssted i presentasjonen av funnene.

Forskeren har også ansvar for at deltakerne i forskningen ikke blir utsatt for alvorlige belastninger som følge av forskningen (NESH, 2016). I min studie unngikk jeg at deltakerne ble utsatt for urimelige belastninger ved at jeg ba dem om å snakke generelt om deres oppfatninger av hvordan de arbeidet med å bygge gode relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer. Jeg ba dem ikke om å snakke om enkeltelever eller enkeltepisoder, da noen lærerne kunne ha oppfattet dette som vanskelig og fordi jeg ikke hadde tillatelse til å innhente informasjon om elever. Likevel valgte noen av informantene å snakke om enkeltelever og enkeltepisoder under intervjuene, men da var dette på eget initiativ. Enkeltelever som ble nevnt i intervjuene var anonymisert, for å sikre at disse elevene ikke kan identifiseres.

Personopplysninger skal lagres forsvarlig. Slike opplysninger skal heller ikke lagres lenger enn nødvendig for å gjennomføre formålet med studien (NESH, 2016). Personopplysninger om deltakerne i studien ble oppbevart nedlåst og atskilt fra resten av datamaterialet. Det var kun jeg som hadde tilgang til personopplysningene. Resten av datamaterialet ble oppbevart på PC som var beskyttet med passord. Dette ble også låst ned når det ikke var i bruk for å sikre at uvedkommende fikk innsyn i datamaterialet. I informasjonsbrevet til informantene fikk de informasjon om hvem som hadde tilgang til personopplysningene og om hvordan kravet om konfidensialitet ble ivaretatt. Her fikk de også informasjon om når prosjektet skulle avsluttes og at når prosjektet er avsluttet så vil personopplysningene og opptak bli slettet. Prosjektet avsluttes 12.09.2017. Da vil alt datamaterialet bli slettet slik at ikke opplysninger lagres lenger enn det som er nødvendig for å gjennomføre formålet med studien.

I dette kapitlet har jeg beskrevet metoden som jeg har brukt i studien. I neste kapittel vil jeg presentere funnene fra intervjuene.

4. Presentasjon av funn

I dette kapittelet skal jeg presentere informasjonen fremkommet i intervjuene, som kan bidra til å belyse problemstillingen. Jeg har valgt å bruke intervjuguiden og kategorier fra denne når jeg presenterer funnene. Under noen av kategoriene har jeg valgt å ha underkategorier for å gjøre presentasjonen ryddigere. De seks hovedkategoriene som jeg presenterer er: ”bakgrunnsinformasjon”, ”informantenes opplevelser av å jobbe med og bygge relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer”, ”betydningen av en god lærer-elev relasjon”, ”lærer-elev relasjonen”, ”lærerrollen” og ”faktorer som påvirker lærer-elev relasjonen”.

4.1 Bakgrunnsinformasjon

Informantene representerte både kvinner og menn. I oppgaven vil jeg derimot omtale begge kjønn som hun for å anonymisere informantene. Alle som jeg intervjuet hadde jobbet som lærer i flere år. De fleste som jeg intervjuet hadde selv valgt å jobbe med elever med alvorlig atferdsproblemer. For noen av informantene hadde det først vært tilfeldig, men etter hvert hadde de uttrykt et ønske til rektor om å arbeide med disse elevene. Det var viktig for meg å presisere at vi snakket om elever med alvorlige atferdsproblemer. Derfor hadde jeg skrevet en definisjon på alvorlige atferdsproblemer i informasjonsskrivet som informantene fikk tilsendt. Denne definisjonen var: ”Alvorlige atferdsproblemer er tilfeller der barnets eller ungdommens oppførsel over tid preges av antisosiale handlinger i hjem, skole eller andre kontekster som medfører betydelige problemer for andre mennesker. Eksempel på alvorlige atferdsproblemer er aggressiv og fiendtlig atferd mot andre og skulking”. Informantene fikk også tilbud om å lese dette før intervjuet startet dersom de ønsket. Dette var et tiltak for å sikre at vi hadde en felles forståelse av tema for intervjuet.

4.2 Informantenes opplevelser av å jobbe med og bygge relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer

Informantene gav uttrykk for at det var meningsfullt og givende å arbeide med elever med alvorlige atferdsproblemer. En av informantene sa at hun likte å arbeide med disse elevene og at hun hadde lært mye om seg selv i arbeidet med elever med alvorlige atferdsproblemer. Noen av informantene gav også uttrykk for at de opplevde det som kjekt og spennende å arbeide med disse elevene. Informantene fortalte at dette var elever som har stått dem nært. Noen av informantene fortalte at dersom du virkelig blir kjent med disse elevene så er det muligens disse elevene du får best og mest kontakt med. En informant fortalte om at dette er elever som hun ofte tenkte på og som hun hadde kontakt med i mange år etterpå.

Informantene fortalte:

Jeg synes det var kjekt og spennende.

Det er jo dem som har kommet hjertet mitt nærmest når jeg begynte å jobbe som lærer.

De var jo med meg hele tiden. Du lurte jo litt på historien deres, hva de gjorde nå (...). Viste jo en litt sånn sårbarhet i forhold til det. Du blir jo glad i dem. Sånn at du tenker mye på dem, har de med deg. Har de med deg lenge.

En informant opplevde det som krevende å arbeide med disse elevene når hun var ny som lærer, men hun opplevde at det ble lettere etter hvert som hun fikk mer kompetanse. Hun fortalte dette:

Spennende, men og veldig krevende. Enormt krevende. Det der at jeg ikke følte at jeg hadde noe kompetanse på det.

De fleste av informantene gav uttrykk for at de var flinke til å bygge gode relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer. Informantene erfarte at det er lett å bygge relasjoner til disse elevene. Samtidig gav noen av informantene uttrykk for at det også kan være krevende og tøft

for lærere noen ganger å bygge relasjoner til disse elevene, fordi dette er elever som tester og avviser deg. Informantene sa:

Det er sånn som med alt annet, det er jo lett når du kan det.

Jo mer omsorg du gir, jo mer tester de.

Videre fortalte informantene at det er viktig med erfaring når man skal bygge relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer. På en annen side fremhevet noen av informantene at det også er personavhengig om man klarer å bygge en god relasjon til disse elevene.

Informantene uttrykket det slik:

Hver elev er forskjellig og du må gjerne ha forskjellige tilnæringsmetoder for å gjøre det. Så det er lettere med erfaring. Nå har jeg en del erfaring med det, og så synes jeg selv at jeg er ganske god til det.

Noen passer til det og noen gjør det rett og slett ikke og det merker du og når du er ute i praksis.

4.3 Betydningen av en god lærer-elev relasjon

4.3.1 Betydningen av en god relasjon til læreren

Alle informantene uttrykte at en god relasjon til elevene er veldig viktig. Informantene var enige om at en god relasjon til læreren kunne påvirke andre forhold på skolen. Alle informantene mente at en god lærer-elev relasjon var avgjørende for elevenes læring på skolen. Noen av informantene nevnte også at en god lærer-elev relasjon er betydningsfull for motivasjonen. En god relasjon til læreren kan for noen elever være en viktig motivasjon for å ville komme på skolen. Uten en god relasjon vil de ha vansker for å fungere på skolen. Dette betyr at det vil være vanskeligere for disse elevene å høre etter og forstå dersom de ikke har en god relasjon til læreren. Informantene fortalte:

Altså, er der ikke en god relasjon, så vil der heller ikke være noen læring.

Du adlyder jo dem du liker.

Flere av informantene påpekte at det er viktig med en god relasjon til disse elevene slik at lærerne kan hjelpe eleven med å regulere følelser og stresse ned. Da er det avgjørende at eleven har tillit til læreren og at eleven har tro på at læreren vil dem vel. Barn med alvorlige atferdsproblemer er ofte stresset og dette er en enorm påkjenning for kroppen. For at de da skal kunne lære på skolen så må læreren hjelper eleven med å stresse ned. Informantene benevnte dette som å få dem innenfor sitt toleransevindu. En informant fortalte:

Du kan være med på å stresse ned. Du kan være med på å passe på at de er inne i sitt toleransevindu og der er de nødt å være hvis du skal lære.

I forhold til elevens atferdsproblemer var informantene enige om at det er viktig med en god relasjon til læreren. De fleste informantene trakk frem at dersom læreren har en god relasjon til eleven så kan læreren være med å veilede og dempe ved utagering. Da er det avgjørende at eleven stoler på deg og vet at du vil deres beste. Da kan læreren også være i forkant og avverge fordi læreren kjenner eleven så godt at han/hun kjenner tegnene. En informant fortalte:

Hvis det er noen da som har en kjempegod relasjon til en elev som det ofte smeller hos så er det viktig at den ofte er i nærheten og kan ta tegnene, for du blir jo bedre kjent med dem også når du har en god relasjon, så du kan se at nå bygger det seg opp til et eller annet (...). Og du vet gjerne også hva du kan gjøre for å dempe.

4.3.2 Relasjonens viktighet i forhold til andre elever

Resultatene viste at de fleste informantene påpekte at en god relasjon til læreren er betydningsfullt for alle elever. Alle informantene var derimot enige om at det er særlig viktig at elever med alvorlige atferdsproblemer har en god relasjon til læreren. En informant fortalte at disse elevene ofte kan hente frem en voksen som har betydd mye for dem. Informantene fortalte:

Det er viktig for alle elever. Men disse trenger det mer.

Ja, jeg tenker at der kommer du nesten ikke videre dersom du ikke har en relasjon.

Det handler jo mye om relasjon, at den har nådd inn og hatt betydning for dem. Vært en signifikant voksen person og rollemodell i livene deres.

Begrunnelsen for at det er viktigere at disse elevene har en god relasjon var hos de fleste informantene at de andre elevene ofte har det de trenger hjemme. De har det trygt hjemme og foreldre som de kan snakke med. De har også mye mestring i andre sosiale sammenhenger som fritidsaktiviteter, og de har ofte mange venner. Noen av informantene fortalte at elever med alvorlige atferdsproblemer mangler muligens mye av det som andre barn har. De har kanskje færre personer som de har en positiv relasjon til i forhold til andre barn og de mestrer ofte færre ting enn andre barn. En av informantene fortalte også om at disse elevene ofte har flere risikofaktorer i livet sitt. Informantene fortalte:

Jeg tenker barn som på en måte stoler på og har tillit til voksne, som gjerne har det som de trenger hjemme og i fra voksne, de vil ikke ha et så stort behov som disse elevene.

På grunn av at det er så mange flere ting som gjerne de ikke har kompetanse til eller mestrer, eller har problemer med, sånn at de har behov for flere. Eller de har behov for voksne rundt seg som kan hjelpe dem med dette. Og da trenger en nok en tryggere relasjon. Og de har nok behov for det også. Andre som klarer seg bra de fikser det mye selv.

Det tror jeg nesten er enda viktigere for de har gjerne enda færre i sitt liv som de har en positiv relasjon til. De har gjerne mange flere risikofaktorer i livene sine. Så kanskje det er enda viktigere. Kanskje det er viktigere for de voksne å jobbe aktivt med det fordi at de er ofte svakere på å klare å knytte og bygge relasjoner selv. Og de har ikke de ferdighetene som skal til for å få trygge, gode nettverk rundt seg sånn at de behøver jo mer hjelp.

4.4 Lærer-elev relasjonen

4.4.1 Kjennetegn på en god lærer-elev relasjon

Resultatene viste at mange av informantene la vekt på at tillit er viktig i en god lærer – elev relasjon. De fortalte om at trygghet er viktig, det vil si at eleven skal være trygg på deg som lærer og tørre å snakke med læreren og vise følelser. Videre var det avgjørende at eleven kan stole på deg. Det var også viktig at læreren viste oppriktig omsorg og varme for eleven og at eleven oppfattet at læreren vil det beste for dem. En av informantene fortalte:

De må også vite at du er til å stole på, at du er trygg og at du tåler dem.

Andre kjennetegn på en god relasjon som flere informantene fortalte om er gjensidig tillit og respekt mellom læreren og eleven. En god lærer-elev relasjon skal være gjensidig.

Informantene fortalte:

Det må være tillit begge veier (...). At det er en respekt begge veier også.

En god lærer-elev relasjon er gjensidig. Det er en lærer som bryr seg, det er en lærer som spør etter. En elev som byr på og som forteller og som viser med kroppsspråk.

Videre fortalte informantene noe ulikt om hva som kjennetegner en god lærer-elev relasjon. Humor, ærlighet, empati og emosjonell støtte ble nevnt. Det ble også påpekt at det er viktig at læreren blir ferdig med ting som har skjedd og ser fremover:

At man ser fremover, det henger ikke ved det som har vært eller skjedd.

4.4.2 Lærerens kompetanse og ansvar

Når det gjelder hvilke kompetanse lærerne trenger for å bygge gode relasjoner til elever så vektla informantene noen ulike ting. Noen av informantene fortalte om at det er viktig med kunnskap innen psykologi og at læreren er faglig sterk i de fagene som en underviser i slik at man kan koble dette opp mot relasjonsbyggingen. Andre informanter fortalte om at læreren

må finne kompetansen for å kunne bygge gode relasjoner: lese seg opp, delta på kurs, få veiledning eller skaffe seg kompetanse gjennom å observere andre som er flinke til å bygge relasjoner. En informant sa:

Jeg tenker du må ha kompetanse. Du må sette deg inn i det, lese deg litt opp på det. Du må se om der er noen på jobben som du tenker er på en måte en rollemodell som du tenker de får det til.

Flere av informantene var enige om hvor viktig det er at læreren tar ansvaret for relasjonsbyggingen med elevene. Informantene fortalte:

Du kan aldri legge ansvaret for relasjonen på elever. Det er alltid vi voksne som må finne ut hvordan vi skal løse det dersom de ikke vil.

Det er jo vi som har ansvar. Det begynner med oss. Vi skal jobbe med dette, så må elevene tørre å bygge en relasjon til oss. Vi skal ikke vente til de begynner den jobben der.

4.4.3 Hvordan bygge en god relasjon?

Funnene fra studien viste at de fleste informantene la vekt på elevenes interesser når de skulle bygge gode relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer. Informantene fortalte at man bør lese seg opp på elevenes interesser eller ha litt kunnskap om mye forskjellig for å kunne komme i samtale med elevene. Å snakke med elevene om interesser kunne være en innfallsport for å komme i kontakt med dem. Informantene sa:

Jeg har alltid spilt på interesser. Hvor jeg setter meg inn i hvilke type interesser de har. Hvilken musikk liker de? Hvilke filmer er greie? Spiller de?

Fordi de er vant til at ingen tar dem alvorlig og når du da viser interesse i form av hva de holder på med og hva som er viktig i livene deres så får du dem i hvertfall i tale.

Noen av informantene fortalte om hvor avgjørende det er å snakke med disse elevene og at du må ta deg tid til å snakke med dem når du treffer dem i ulike settinger. Videre påpekte

informantene at det er viktig å snakke om andre ting enn skolefaglige ting sammen med disse elevene. Informantene fortalte:

Det å bygge relasjoner i alle mulige settinger. Traff de ute, traff de på butikken.

Samme hvor.

Det å snakke med dem om ikke bare skolefaglige ting, men snakke med dem om andre ting har alltid vært viktig for meg.

Omtrent alle informantene fastslo at det er viktig å bruke humor når man skal bygge en god relasjon til disse elevene:

Prøve å bruke humor så mye man kan.

Informantene hadde noen ulike meninger på hvordan lærere kunne jobbe med å bygge relasjoner. Det ble blant annet sagt at læreren bør få gode opplevelser sammen med elevene, reise på turer for eksempel. Videre mente noen av informantene at læreren bør gi elevene positive tilbakemeldninger på ting de gjør bra. Det ble også lagt vekt på at når læreren skal bygge en god relasjon så er det viktig at læreren viser at han/hun bryr seg om eleven og forteller eleven at man bryr seg. Informantene fortalte:

Få noen opplevelser som (...). Vi har hatt ukentlige turer hvor vi reiser rundt i og går på tur. Og da også får du dem i samtale.

Hele tiden gi dem positivt når det er en bitteliten ting de gjør bra.

Viser at jeg bryr meg. Sier at jeg bryr meg om deg, jeg er glad i deg.

Noen av informantene fortalte om at de små øyeblikkene i løpet av dagen er avgjørende for å bygge en god relasjon:

For det er jo de der små øyeblikkene i løpet av en dag som er viktige for å få en god relasjon. Det er det klappet på skulderen, den øyenkontakten (...).

Resultatene fra intervjuene viste at alle lærerne var enige om at man må ha god tid og mye tålmodighet når man skal bygge relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer. Læreren påpekte videre at man ikke må slutte å prøve å bygge en relasjon. Informantene sa:

Det tar bare litt tid. Det kan ta veldig lang tid, det kan ta år (...).

Men du må være sikker på at du når frem. At det ikke er forgjeves. Du må aldri slutte å prøve.

4.4.4 Synet på eleven

Resultatene viste at informantene hadde et syn på eleven som kan være med å påvirke hvordan de bygger relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer.

To av informantene fortalte om at de var noe skeptiske til begrepet alvorlige atferdsproblemer. Atferd er noe elevene beskytter seg med og bruker for å håndtere livet. En informant påpekte at alvorlige atferdsproblemer er slik vi voksne forstår disse elevene. Disse informantene mente derfor at man heller bør bruke begrepet elever med utfordrende atferd. Informantene fortalte:

Det som vi kaller et problem som disse elevene har er jo ofte deres løsning på de virkelige problemene som de har.

Så jeg bruker begrepet utfordrende atferd gjerne fordi det er barn som utfordrer oss eller systemet eller medelever eller andre som kan være krevende å være rundt.

Omtrent alle informantene fastslo at det er viktig å forstå elevens situasjon og at læreren ser eleven bak atferden. Læreren må prøve å forstå hvorfor de oppfører seg slik de gjør.

Informantene påpekte at det ofte ligger noe bak atferden som møter oss:

Ofte er aggresjon og utagering et symptom på noe helt annet (...).

Du må være genuint interessert i å finne ut hva er det som er bak atferden. Det er jo der ungen er, ikke atferden. Atferden er bare det vi ser. Det vi skal finne er det som er

bak. Der er det som regel et lite barn som er veldig redd.

En informant fortalte at læreren ikke må ta elevens atferd personlig og heller forstå at eleven har en vanske:

Men du må hele veien tenke, det er ikke meg. Det er dem, de har det vondt (...).

4.5 Lærerrollen

4.5.1 Læreren disse elevene trenger

Omtrent alle informantene fortalte at elever med alvorlige atferdsproblemer trenger en lærer som viser omsorg og kjærlighet. De trenger en lærer som bryr seg om dem. Samtidig må læreren være bestemt, tydelig og vise hvor grensene går. En informant sa:

De skal være omsorgsfulle, samtidig skal de vise hvor grensene går.

En informant mente at disse elevene trenger en autoritativ lærer. En annen informant snakket også om kontrollaksen og relasjonsaksen som en finner i Baumrind sin modell over de ulike voksenrollene, den autoritative voksenrollen er en del av modellen. Informantene sa:

Autoritativ voksenrolle, så det er det jeg tenker på når du sier hvordan man må være (...). Også er det mange måter å være autoritativ på. Det er jo en fjerdedel av hele firkanten. Det er ufattelig mange væremåter og det kan være vanskelig å balansere det.

Man må ha en del i relasjonsaksen for å kunne ta av kontrollaksen.

De fleste informantene sammenlignet relasjonsbyggingen til disse elevene med en bank hvor læreren setter inn penger når læreren bygger relasjoner, for så å ta ut av banken når de må sette krav og grenser. Skal du sette grenser for disse elevene så må du kompensere for det ved å være enda mer aktiv i relasjonsbyggingen. Informantene fortalte at læreren ofte må sette inn

i banken hos disse elevene, fordi læreren ofte må ta ut av banken, da disse elevene ofte trenger grenser:

Jeg ser litt på det som en sånn bank dette her. Der du har kapital. Du setter inn når du bygger relasjon. Men du bruker jo opp når du når du må sette grenser eller når du må ha kontroll eller må sette krav til elever. Og du må være i balanse på en eller annen måte.

Med disse her så må du bare investere fordi det er så mye på den andre veien igjen.

Du har så stor gjeld dem, at du er nødt til å belønne dem når det kommer et bittelite innskudd, du kan ikke vente at de skal komme på pluss.

Videre fortalte informantene om at elever med alvorlige atferdsproblemer trenger en trygg lærer som de kan stole på, de trenger en sterk lærer som klarer å kontrollere følelsene sine og en lærer som kan hjelpe dem til å mestre skolehverdagen. Informantene fortalte:

De trenger en trygg lærer. Tenker på tilknytning og. De trenger en trygg base.

De trenger å vite hvor de har læreren. At det er en lærer som blir, som ikke viker. De trenger å ha en sterk lærer. En som klarer å kontrollere følelsene, stenge av litt.

De trenger en voksen som forstår dem og som kan gi dem de rette redskapene.

4.5.2 Måter lærere ikke bør være ovenfor disse elevene

Informantene svarte noe ulikt når det gjelder måter lærere ikke bør være ovenfor elever med alvorlige atferdsproblemer. Det ble blant annet påpekt at autoritære lærere fungerer dårlige ovenfor elever med alvorlige atferdsproblemer. På en annen side blir det også konstatert at lærere ikke bør være for ettergivende med disse elevene. Informantene fortalte:

Det å prøve å bli autoritær fyrer jo opp og provoserer disse.

En må ikke være for ettergivende og vi må heller ikke unngå det. Man må faktisk stå

på sitt og stå i de kampene som kommer for det er jo også gjerne der relasjonen kommer.

Videre fortalte informantene at en ikke bør være sint og staffende ovenfor disse elevene, en bør ikke være hoverende, ikke stille krav som de ikke mestrer og ikke være dårlig på å kontrollere egne følelser. Disse elevene trengte heller ikke lærere som er lite fleksible:

En må være veldig fleksibel for man jobber jo med unger som ikke er fleksible i det hele tatt.

4.5.3 Regler, grensesetting og konsekvenser

Funnene viste at informantene var enige i at elever med alvorlige atferdsproblemer skal følge de samme reglene som resten av klassen. Noen av informantene mente at læreren muligens kan plukke ut noen regler som en kan jobbe med sammen med disse elevene, eller at læreren lager egne avtaler med disse elevene som kan hjelpe dem videre. Informantene fortalte:

Jeg tenker at der er regler på alle skoler. Det er jo dem vi vil at de skal forholde seg til. Klasseregler og disse tingene (...). De skal ikke ha noen andre i tillegg til det.

I og med at de har et problem med atferden så må du nok plukke ut noen regler. Å plukke ut dem som på en måte er øverst i pyramiden, dem som kan utløse flere ting.

Men du kan gjerne lage avtaler med dem. Men det må jo være det som jeg sa på forhånd at det må være avtaler som de tenker skal være der for å hjelpe meg videre.

Det ble også påpekt at elevene kanskje selv kan være med på å lage reglene, da vil de muligens føle seg mer forpliktelse til reglene:

At de får lov til å være med på å lage reglene selv er kanskje den beste løsningen fordi da eier de det litt. Og de vet at de har vært med og foreslått reglene og sagt ja til de og det forplikter litt mer.

Læreren kan gå gjennom klasseregulene i fellesskap og bli enige om noen klasseregler, men

ikke for mange. Selv om disse elevene skal ha de samme reglene som resten av klassen trenger de ofte andre måter å tilegne seg reglene på. Informantene fortalte om at det er viktig at læreren forklarer reglene nøye slik at de forstår reglene, dette fordi det er vanskelig å følge regler som en ikke forstår. Reglene bør bli repetert og at læreren bør minne dem på reglene gjennom hele skoleåret. Informantene sa:

Men de må gjerne få disse reglene forklart nøye. Det er ikke sikkert de forstår alle reglene godt nok. De må gjerne ha mer repetisjon på hvilke regler som gjelder. De trenger mer for å lære reglene.

Det å minne dem på det i gjennom hele skoleåret og. At de gjerne har noen timer hvor de snakker litt om klassereglene.

Noen av informantene fortalte videre at det er viktig at lærerne er konsekvente og at lærerne gjør likt, eksempelvis har samkjørte regler. Lærerne er rollemodeller for elevene. De må modellere og vise hvilke regler som gjelder. To av informantene påpekte hvor viktig det er at lærerne ser etter og roser elevene når de får det til. Informantene fortalte:

Her og er det jo viktig at lærerne gjør likt, det er jo kjempeviktig når det gjelder regler.

Også er det jo at det du vil ha mer av, det må du rose. Så det var veldig fokus på det at hver gang han fikk det til så nesten litt sånn kunstig mye ros.

Når det gjelder grensesetting uttrykte flere av informantene at det er viktig å ha en god relasjon i bunn når læreren skal sette grenser for disse elevene. Noen av informantene fortalte at læreren må sette grenser for seg selv og tenke gjennom hvor egne grenser går, hva en godtar og hva man ikke godtar. En informant mente at man også må regulere grensene sine etter hvilken problematikk eleven har. Informantene sa dette om grensesetting:

Ikke så rask med å sette disse grensene, altså grenser trenger de jo, men det å få en relasjon før du begynner å sette grenser er viktig.

At du har tenkt i gjennom selv hvor er det jeg er, hvor er mine grenser og kanskje og

regulert de litt. Kanskje jeg har en høyere grense, men med akkurat denne eleven da må jeg justere mine grenser litt for han har den problematikken han har.

Videre fortalte noen av informantene at det er nødvendig å ikke alltid ta alle kampene når det gjelder disse elevene. Læreren må kanskje fokusere på noen regler som de skal jobbe med, og da er det dette læreren skal fokusere på i grensesettingen. En informant fortalte at det er viktig at læreren begrunner grensene og setter grenser slik at elevene tenker at vi spiller på lag med dem. Det er også avgjørende at læreren står i situasjonen og følger opp det de sier.

Informantene sa:

Du kan ikke ta alle kampene med disse her.

*Hvordan setter vi grenser på en lur måte sånn at de tenker at vi spiller med dem?
Begrunner vi riktig eller skikkelig de grensene vi setter eller det vi sier. Er vi flinke til å forklare? Hvordan er kroppsspråket vårt når vi fremsetter grenser?*

Og du må jo følge opp de tingene som du sier eller som du gjør. Sånn at de ser at du står i det og du tåler det.

En informant påpekte at læreren ikke må sette grenser i en vanskelig situasjon, når det går i svart for dem, da kan læreren og eleven heller snakke om ting i etterkant:

*Og det som jeg sier igjen det nytter gjerne ikke å sette grenser der og da i situasjonen.
En må kanskje snakke om de grensene i etterkant. Fordi de ikke er mottakelige når ting er hett rundt ørene på dem.*

Når det gjelder konsekvenser så viste resultatene at informantene var uenige i synet på bruk av konsekvenser i skolen. Her var det også ulikheter mellom skolene. To av informantene mente at man bør bruke konsekvenser, spesielt i alvorlige tilfeller som ved utøvelse av vold. En informant fortalte at det er avgjørende at elevene vet konsekvensen av ulike regelbrudd. Hun sa videre at det er lettere å sette grenser dersom man har klargjort konsekvensene av ulike regelbrudd. De tre andre informantene var i mot bruken av konsekvenser i skolen. Informantene fortalte derimot at naturlige konsekvenser er greit, som for eksempel konsekvenser fra skolereglementet. En informant var i mot konsekvenser som straff fordi det

kan virke mot sin hensikt. En av informantene, som var i mot konsekvenser, mente at elever med alvorlige atferdsproblemer ikke tenker på konsekvensen av det de gjør, derfor vil ikke konsekvenser har noen hensikt ovenfor disse elevene. Informantene sa dette om bruk av konsekvenser på skolen:

Har du gjort et godt forarbeid med konsekvenser eller med regelbrudd hva som skjer da og sånn så er det lettere å sette grenser.

Bruker du feil verktøy på disse ungene her kan du være med på å skade dem (...). Og det er mange elever med utfordrende atferd, eller elever som har det vanskelig, som har blitt utsatt for mye feil verktøy. Og da tenker jeg spesielt når voksne kaller det konsekvenser, for da mener voksne ofte straff.

Det som er med konsekvenser er at det fungerer nok fint på de som har kompetanse og har mest normal oppførsel. For de vil se sammenhengen mellom det de gjorde og konsekvensen. For en del av disse elevene klarer jo ikke å se sammenhengen at nå gjorde jeg sånn, derfor skjer det.

Det er viktig at lærerne er gode på å forebygge, og dersom det skjer noe bør en heller finne gode løsninger sammen. Informantene vektla at en må være flink til å forebygge. De fortalte også om at læreren kan være i forkant og bruke avledninger ved grensesettingen slik at læreren slipper å bruke konsekvenser:

Vi skal være flinke å forebygge de tingene og hjelpe disse elevene slik at ikke det skjer. Og de skal være trygge på at når det første skjer så skal vi hjelpe dem og finne gode løsninger på det i sammen med dem etterpå og trene på hva vi skal gjøre neste gang slik at ikke det skjer igjen.

Du kan også være i forkant, at du ser at nå er det rett før det smeller her og kanskje klare å avverge tidligere.

4.6 Faktorer som påvirker lærer-elev relasjonen

4.6.1 Årsaken til atferdsproblemene

Resultatene viste først og fremst at de fleste informantene ikke mente at årsaken til atferdsproblemene nødvendigvis har noen betydning i forhold til hvordan de bygger relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer. Noen av informantene fortalte derimot at det er viktig at læreren får informasjon og kunnskaper om bakgrunnen til eleven og kartlegger årsaken til elevens atferd. Informantene fortalte:

Nei, jeg tror ikke det. Altså en elev som har det vanskelig har det vanskelig uansett. Det trenger ikke være så alvorlige grunner til at de har det vanskelig. Det trenger ikke være en diagnose. Og det har ikke den største betydningen nei.

Så jeg gjør nok mye av det samme uavhengig av diagnosen eller årsaken.

Du må fortst mulig få informasjon om bakgrunnen til eleven. Du må selvfølgelig danne ditt eget bilde også da.

Likevel kom det frem noen nyanser under intervjuene. Noen av informantene fortalte om at årsaken til atferdsproblemene kunne få betydning for andre forhold enn relasjonsbyggingen. Det ble påpekt at det kunne få betydning for hvordan læreren reagerte overfor ulike elever. Det ble også nevnt at noen lærere får det bedre til enn andre lærere med ulike typer elever, her kan årsaken ha en betydning. Videre ble det fortalt at ulike årsaker til atferdsproblemene gir ulike måter å jobbe med elevene på:

At jeg må regulere meg selv litt i forhold til hvordan jeg reagerer, at da kom diagnosen litt inn, altså årsaken til problematikken

For det er ulike årsaker og da er det ulike innfallsvinkler og ulike måter å jobbe med elever på. Ulik teori som vi bruker når vi jobber med dem. Akkurat det å få til en relasjon trenger det ikke være så stor forskjell på.

4.6.2 Lærerens og elevens oppfatninger av hverandre

Funnene fra intervjuene viste at informantene var enige i at lærerens og elevens oppfatninger av hverandre kunne påvirke relasjonsbyggingen. Funnene viste at noen av informantene mente at det er vanskelig å bygge en god relasjon til eleven dersom læreren ikke likte eleven:

Men det er jo ikke lett alltid. Du kan treffe elever som virkelig treffer deg på feil plass og som du sliter med å like og de som er hypersensitive for dette, de vil jo merke det. Da får du problemer med å bygge en relasjon fordi at du blir ikke oppriktig gjerne i samhandlingen hvis en elev merker at du ikke liker dem.

Flere av informantene påpekte at det også vil være vanskelig å bygge en god relasjon dersom eleven ikke liker læreren. En informant fremhevet at det er viktig at elevene har en god oppfatning av læreren. Elevene må oppfatte læreren som en trygg og tydelig voksen. Det ble også påpekt hvor viktig det er at læreren gjør et godt førsteinntrykk ovenfor disse elevene fordi det kan være vanskelig å endre oppfatningen som de får av deg. Informantene fortalte:

Også har jeg hatt noen elever som har lagt lærere for hat. Og de lærerne, noen ganger uansett hvor mye de prøver og ja, gjør nesten alt de kan så hjelper det ikke fordi den oppfatningen sitter sånn fast.

At du gjør et godt førsteinntrykk første gangen. Den sitter jo ganske hardt.

4.6.3 Lærernes forventninger til elevene

Resultatene viste at informantene mente at deres forventninger til elevene kan påvirke relasjonen. Informantene synes at det er viktig at læreren ikke har for lave forventninger til disse elevene. Forventningene bør være tydelige og realistiske innenfor elevenes forutsetninger. En informant fortalte:

Det kommer jo helt an på hvilke forventninger de har. Har de for store forventninger så kan jo det ødelegge en relasjon. Har du lave forventninger så kan det også være. Det er en balansegang akkurat det der.

En informant påpekte at jo større tro du har på eleven, jo større tro vil eleven ha på seg selv. Hun fortalte videre:

Unger er ganske gode til å oppfylle voksne sine forventninger og har jeg negative forventninger så skjer ofte det.

En annen informant mente at forventninger er vanskelige for elever med alvorlige atferdsproblemer:

Forventninger i seg selv kan jo være kjempevanskelig for disse elevene. Det er jo mange ganger at forventningene rett og slett blir så tunge for dem at de utagerer. Bare det å vite at det er noen som forventer noe av dem kan være så tungt at de rett og slett utagerer.

4.6.4 Lærerens dagsform

Alle informantene var enige om at lærerens dagsform kunne påvirke relasjonsbyggingen. Det kan være lettere å bygge relasjoner de dagene læreren føler seg opplagt og glad:

Hvis du føler deg i skikkelig god form, skikkelig glad, skikkelig opplagt så vil jeg tro at det vises på deg (...). Jeg tror nok det er lettere de dagene du føler deg lett og glad.

Noen av informantene påpekte videre at dagsformen ikke skal ha noen betydning og at det er læreren sin jobb å finne ut hvordan en skal håndtere dagsformen sin. Noen av informantene påpekte at det er viktig å være ærlige med elevene og si i fra om dagsformen sin.

Informantene fortalte:

Jeg tenker at når jeg er på jobb så er jeg på jobb og at det er mitt ansvar å finne ut hvordan jeg skal håndtere min dagsform.

Har du en dårlig dag, altså er det ikke en helt grei dag, så hvis du sier det, at i dag så har jeg ikke den beste dagen så er det mange av dem som faktisk tar hensyn til det.

Noen av informantene fortalte om at det kan være spesielt vanskelig å ha en dårlig dagsform når du jobber med elever med alvorlige atferdsproblemer. Informantene mente dette fordi det kan være vanskelig å gi noe videre til disse elevene, dersom læreren mangler energi og overskudd og fordi man kan reagere annerledes. Dette kan påvirke disse elevene mer enn andre elever. En av informantene fortalte:

Det kan være litt sånn skummelt for da kan jeg reagere annerledes enn jeg gjør til vanlig og det påvirker denne typen elever mye mer enn andre, fordi da blir jeg plutselig uttrygg og ustabil. At de vet ikke helt hvor de har meg.

4.6.5 Forhold på skolen

De fleste informantene mente at strukturen i klasserommet kunne påvirke relasjonsbyggingen. Strukturen i klasserommet handler om hvordan læreren har kontroll på det som skjer i klasserommet. De fortalte om at jo mindre struktur det er i klasserommet, jo mer tid må læreren bruke på å dempe. Da blir det mindre tid til å bygge gode relasjoner. Dersom klassen er strukturert og velfungerende så kan læreren bruke mer tid på å bygge relasjoner til de ulike elevene i klassen. En informant sa:

Hvis det er lite struktur i klasserommet så blir det mer uro, når det blir mer uro så bruker man mer energi og tid på å dempe. Da bruker du mindre tid på undervisning og du bruker mindre tid på den enkelte.

En informant påpekte at det er viktig at læreren planlegger undervisningen godt og utøver god klasseledelse slik at læreren kan bruke mer tid på å bygge gode relasjoner. Det ble også nevnt at elever med alvorlige atferdsproblemer har behov for en tydelig struktur på timene. Dersom det er lite struktur så kan dette være med på å trigge atferden deres. Disse elevene trenger ofte mer tydelige beskjeder og at timene er mer planlagt:

For mange av disse elevene er det viktig å vite og de trenger gjerne tydeligere beskjeder. De må gjerne ha mer konkrete beskjeder. De må gjerne ha timene planlagt (...). Og hvis det gjøres noen endringer så bør du si fra litt på forhånd.

De fleste informantene var også enige i at klassestørrelsen kan påvirke relasjonsbyggingen. De mente at jo større klassene er, jo mindre tid har læreren til å bygge relasjoner til den enkelte elev. En informant mente at det er bedre med mindre klasser, spesielt for elever som har alvorlige atferdsproblemer. En informant sa:

Har du 25-30 elever i en klasse er det mye vanskeligere å få til den der en til en.

4.6.6 Individuelle trekk ved eleven

Flere av informantene påpekte at elevens sosial kompetanse og temperament kan ha en betydning for relasjonsbyggingen. Det ble påpekt i intervjuene at lav sosial kompetanse og temperament er trekk som elever med alvorlige atferdsvansker ofte har. Lav sosial kompetanse og temperament kan påvirke elevens kompetanse til å klare å bygge en relasjon. Når det gjelder elevens manglende sosiale kompetanse, fortalte en informant om at det kan være vanskeligere å ha en positiv relasjon til disse elevene:

Da er det jo vanskeligere, for da ender en jo opp med mange flere irettesettelser. Og hvis det er veldig mange irettesettelser, og man ikke klarer å se det positive i mellomtiden og hele tiden være i balanse så vil de jo ikke like meg så godt fordi da vil de tenke at læreren er på jakt etter meg.

De fleste informantene mente at kjønn ikke påvirket relasjonsbyggingen. Noen av informantene påpekte derimot at noen lærere kanskje mestrer bedre måten gutter eller jenter reagerer på. Noen av informantene sa dette om kjønn:

Kjønn tror jeg ikke har noe å si.

Men i relasjonen, så føler jeg guttene er mer den der sinte, frustrerte og liksom utagerende. Og det er jo de jeg føler jeg at jeg takler best. Jeg har mer mestring selv med den type elever enn den der måten jentene reagerer på.

4.6.7 Ytre faktorer

Alle informantene var enige om at foreldresamarbeid kunne påvirke relasjonsbyggingen til elevene. Dersom læreren har en dårlig relasjon til foreldrene så kan læreren ofte få en dårlig relasjon til eleven også. Noen av informantene påpekte viktigheten av at lærerne må være flinke til å ringe hjem når det har skjedd noe positivt på skolen, ikke kun ringe hjem når barnet har gjort noe galt. Informantene fortalte:

Foreldresamarbeid er jo særdeles viktig. Det henger i sammen. Får jeg en dårlig relasjon til foreldrene så er det ganske stor sjanse for at den relasjonen til den eleven ikke er så bra. Og det samme hvis jeg får en dårlig relasjon til eleven så vil jo det påvirke relasjonen til foreldrene.

Det er vi som har ansvaret for eleven når han er på skolen (...). Og du får ikke noen positiv relasjon til foreldrene heller hvis de er mest vant med at du ringer for å si hva ungen din gjør som er galt på skolen. Men du kan oppnå at relasjonen mellom foreldre og eget barn blir dårligere gjennom det gjennom det arbeidet.

Funnene fra intervjuene viste at informantene mente at skolekulturen kunne påvirke lærer-elev relasjonen. Noen av informantene fortalte at ledelsen har mye å si for blant annet hvilke holdninger lærerne har til elevene på skolen og hvordan lærerne behandler elevene på skolen. En informant påpekte at det er viktig med en delingskultur på skolen hvor lærerne deler gode tips. Informantene sa dette om skolekulturen:

(...) hvis det er definert at disse elevene skal gå på vår skole og vi fikser dette i sammen så går det ofte veldig mye bedre enn hvis kulturen er sånn at dette er ikke vår jobb, dette må noen andre ta seg av.

Jeg tenker team igjen. Det er ikke bare denne klassen, det er på en måte hvordan deler man, delingskulturen på skolen. Deler en med det som en har av gode tips og råd (...). Jeg tenker jo også det med tverrfaglig samarbeid, at etatene snakker sammen

Jeg har nå presentert funnene fra studien. I det neste kapittelet vil jeg drøfte disse funnene i lys av tidligere teori og forskning.

5. Drøfting

Formålet med studien var å undersøke hvordan lærere arbeider med å bygge gode relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer. I dette kapittelet vil jeg drøfte resultatene som jeg fant i lys av teori og tidligere forskning. Kapittelet er organisert rundt fem delspørsmål som til sammen besvarer oppgavens problemstilling. Jeg starter med å drøfte et delspørsmål som handler om informantenes opplevelse av å jobbe med å bygge relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer. Jeg har tatt med dette spørsmålet fordi jeg ønsket å få et oversiktsbilde over informantenes forhold til arbeidet med disse elevene. Deretter vil jeg drøfte hva informantene mente at kjennetegnet en god lærer-elev relasjon. Grunnen til at jeg har tatt med dette spørsmålet er fordi det er denne relasjonen informantene arbeidet for å få til. Så drøfter jeg betydningen av en god lærer-elev relasjon. Dette temaet er tatt med fordi her ligger begrunnelsen for informantenes arbeid med relasjoner. Videre drøfter jeg hvilken lærertype disse elevene trenger. Dette delspørsmålet omhandler hvem informantene skal være i relasjonen. Til slutt drøfter jeg hvilke faktorer som påvirker lærer-elev relasjonen. Dette spørsmålet er viktig fordi det handler om hvilke faktorer som kan påvirke lærernes arbeid med relasjonsbyggingen.

5.1 Hvordan opplevde informantene å jobbe med og bygge relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer?

Det første temaet som jeg vil drøfte handler om informantenes opplevelse av å jobbe med og bygge gode relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer. Hovedfunnene fra dette delspørsmålet var at informantene likte å jobbe med elever med alvorlige atferdsproblemer. De gav uttrykk for at dette er elever som de har hatt en nær og god relasjon til. Funnene viste også at informantene var flinke til å bygge gode relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer.

Informantene gav uttrykk for at de har hatt gode relasjoner til elevene med alvorlige atferdsproblemer som de har jobbet med. Kanskje kan vi da anta at elevene også har opplevd relasjonen til disse lærerne som god, selv om dette er noe usikkert. Tidligere studier viser

imidlertid at elever med alvorlige atferdsproblemer muligens vil ha en dårligere relasjon til læreren i forhold til andre elever og være dårligere likt av lærerne (Murray & Greenberg, 2000; Murray & Murray, 2004; Pianta, 1996). Elevene som disse informantene har jobbet med opplevde derfor kanskje noe annet enn hva tidligere forskning forteller om.

Denne studien hadde ikke som formål å få frem elevenes syn på hvordan de opplevde relasjonen til læreren. Dette er en begrensning ved denne studien. I denne studien kommer det bare frem hvordan informantene, som var lærere, har opplevd å bygge relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer. Underveis dukket derfor spørsmålet opp: ”Hvordan opplevde elevene, som disse lærerne har jobbet med, relasjonen til lærerne?”. Selv om informantene har opplevd relasjonen som god så er det usikkert om elevene som de har jobbet med har opplevd det samme. Jeg tenker at det kunne vært spennende og aktuelt med mer forskning på hvordan elever med alvorlige atferdsproblemer opplever relasjonen til læreren og hva de mener kjennetegner en god lærer-elev relasjon.

Jeg skal nå drøfte noen mulige årsaker til at informantene var flinke til å bygge gode relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer. En av årsakene kan være at informantene hadde mye erfaring med denne typen elever, slik at de opplevde at det ble lettere å bygge relasjoner til dem etter hvert som de fikk mer erfaring. Lærere som opplever at de ikke har erfaring med å bygge relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer kan muligens oppleve det som vanskelig i begynnelsen å bygge gode relasjoner til disse elevene. En annen årsak til at informantene var flinke til å bygge relasjoner kan være fordi de selv hadde valgt å jobbe med disse elevene, eller gitt uttrykk for at de ønsket å jobbe med elever med alvorlige atferdsproblemer. Dette betyr at disse lærerne muligens var positive, motivert og interessert i å bygge relasjoner til disse elevene. Dette kan ha ført til informantene fikk en bedre relasjon til disse elevene enn andre lærere som muligens ikke selv har valgt å jobbe med denne typen elever. En annen mulig årsak til at informantene var flinke til å bygge relasjoner til disse elevene kan være fordi noen av informantene jobbet under andre betingelser enn vanlige lærere. Studien inkluderer lærere som har jobbet en til en med elever, med elever i mindre grupper og lærere som har jobbet i vanlige klasser. Det vil muligens være lettere å bygge relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer dersom læreren ikke har ansvar for en hel klasse, men kun ansvar for noen få elever, slik som noen av informantene i studien hadde. Forskning bekrefter også denne forklaringen, da elever som går i mindre klasser ofte har mer kontakt med læreren sin (NICHD ECCRN, 2004).

Jeg var noe overrasket over funnene knyttet til hvordan informantene opplevde å jobbe med å bygge relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer. Da ingen av informantene gav uttrykk for at de hadde noen utfordringer med å jobbe med dette. Kun en informant uttrykte at det hadde vært vanskelig å jobbe med disse elevene i starten av karrieren. Jeg hadde muligens forventet at informantene skulle gi uttrykk for at det også var vanskelig og krevende å bygge gode relasjoner til disse elevene. Blant annet fordi teori bekrefter at disse elevene kan ha en dårligere relasjon til læreren sin. Mulige forklaringer på at informantene ikke opplevde det som utfordrende kan være at disse informantene hovedsaklig opplevde at de var kompetente. De tenkte muligens ikke på de gangene som de har opplevd det som utfordrende. En annen mulig forklaring kan være at informantene fortalte om det som de mente var riktig å si i intervjusituasjonen. De ville kanskje fremstille seg som dyktige. Jeg opplevde likevel at informantene var oppriktige og fortalte om hvordan de faktisk opplevde å jobbe med disse elevene. Dette er likevel noe usikkert og det er en begrensning ved intervju som metode, da en under intervjuer kun får innsikt i det personene velger å si under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg vil nå drøfte et forhold som gjelder hele resultatdelen før jeg går videre i drøftingen. Nemlig om utvalgets sammensetning kan ha påvirket studiens resultater. Alle informantene som var med i forskningsprosjektet gav som tidligere nevnt uttrykk for at de mestret jobben sin, når det gjaldt å bygge relasjoner til elever med alvorlig atferdsproblemer. Informantene hadde antakelig derfor ikke noe imot innsyn fra en forsker (Thagaard, 2013). Jeg fikk ingen informasjon fra lærere som ikke var flinke til å bygge relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer. Resultatene viser derfor hva erfarne lærere som mestret jobben sin mente om temaet for studien.

På denne bakgrunn er det nødvendig å ta høyde for at utvalgets sammensetning kan ha påvirket de resultatene som jeg kommer frem til i studien. På grunn av informantenes bakgrunn og kompetanse med fenomenet som ble studert vil resultatene i studien muligens legge til grunn at lærere trenger mye erfaring og kompetanse for å klare å bygge gode relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer. Dette ble også påpekt av noen av informantene i studien. Dette betyr at å bygge en god relasjon til disse elevene og bli en slik lærer som informantene beskriver kanskje vil oppleves som vanskelig for lærere med lite erfaring og kompetanse med dette. Likevel tenker jeg at de resultatene og konklusjonene som jeg kommer frem til vil være relevante for lærere som skal bygge gode relasjoner til elever

med alvorlige atferdsproblemer. Dette fordi konklusjonene blant annet peker på noen generelle råd og gir generell kunnskap om hvordan lærere kan arbeide for å bygge gode relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer. Selv om jeg ser at informantenes bakgrunn kan ha påvirket resultatene, så tenker jeg likevel at utvalgets sammensetning ikke vil påvirke studiens resultater i så stor grad når det gjelder de resultatene som ikke omhandler informantenes egen opplevelse av å jobbe med disse elevene.

5.2 Hva kjennetegner en god lærer – elev relasjon?

Dette delspørsmålet handler om hva informantene mente at kjennetegnet en god lærer-elev relasjon. Hovedfunnene viser at informantene mente at en god lærer-elev relasjon kjennetegnes av tillit og respekt mellom lærer og elev. Varme, nærhet, empati og støtte kjennetegnet også en god lærer-elev relasjon i følge informantene.

De fleste informantene mente at en god lærer elev relasjon kjennetegnes av at eleven har tillit til og respekt for læreren. Dette bekreftes også av tidligere forskning (Drugli, 2012; Nordenbro et al., 2008; Opplæringslova, 1998). Denne tilliten og respekten skal være gjensidig mellom læreren og eleven. Tillit er viktig i en god lærer-elev relasjon fordi eleven trenger en trygg lærer som er ærlig og som de kan stole på. Eleven trenger å vite at læreren vil det beste for dem. Det er viktig at læreren har tiltro til eleven slik at læreren også stoler på eleven. Det kan oppleves som vanskelig for lærere å ha tillit til elever med alvorlige atferdsproblemer, da disse elevene ofte bryter regler og tester lærernes grenser. Dette kan føre til at læreren kan ha vanskelig for å stole på disse elevene. Respekt er viktig fordi både eleven og læreren må ta hensyn til hverandre og til hverandres behov for at det skal kunne bli en god relasjon mellom dem. Eleven kan oppleve et utrygt forhold til læreren dersom eleven ikke har tillit til læreren. Dersom det ikke er respekt i en lærer-elev relasjon så kan eleven oppleve at læreren ikke tar hensyn til elevens behov.

Videre fortalte noen av informantene at læreren må vise omsorg for elevene. Varme og nærhet er derfor viktig i en god lærer-elev relasjon (Pianta et al., 2002; Drugli, 2012). Dette er viktig for at elevene skal oppleve at læreren bryr seg om dem. Empati er også viktig i en god lærer-elev relasjon (Nordenbro et al., 2008). Informantene fortalte om hvor viktig det er at læreren

setter seg inn i og forstår elevens atferd. Dersom læreren ikke viser varme og empati vil kanskje eleven føle at læreren ikke bryr seg om dem og hvordan de har det, da vil det være vanskelig for eleven å komme til læreren med sine behov. Dermed vil det være vanskelig å få til en god relasjon. Derimot kan det oppleves som vanskelig for lærere å vise varme og nærhet ovenfor elever med alvorlige atferdsvansker. Dette er elever, som informantene også påpekte, som ofte avviser læreren. Selv om dette kan oppleves som vanskelig er det viktig at læreren viser varme overfor disse elevene, fordi de trenger en lærer som viser omsorg.

Støtte, både emosjonell og faglig, er et kjennetegn på en god lærer-elev relasjon (Drugli, 2012; Pianta et al., 2002; Utdanningsdirektoratet, 2016). Noen av informantene fortalte om at læreren må vise forståelse for at eleven har det vanskelig og gi dem redskaper for å kunne mestre skolehverdagen. Eleven trenger både støtte til å mestre det sosiale livet på skolen og til det faglige. Uten støtte vil det være vanskelig å få til en god lærer-elev relasjon. Dersom eleven ikke kan få støtte av læreren til problemene sine vil det være vanskelig for eleven å trives på skolen. Da vil det være vanskelig å få til en god relasjon mellom lærer og elev.

Vi har nå sett på hva som kjennetegner en god relasjon mellom lærer og elev. Videre skal jeg drøfte hvilken betydning en slik god relasjon har for elevene.

5.3 Hvilken betydning har en god lærer-elev relasjon?

Det neste delspørsmålet handler om betydningen av en god lærer-elev relasjon. Resultatene i studien viste at informantene mente at en god relasjon til elevene var viktig og en god relasjon har en positiv betydning for elevenes læring, fungering, atferdproblemer og stress.

Hovedfunnene fra studien viste også at informantene mente at en god relasjon til læreren er spesielt viktig for elever med alvorlige atferdsproblemer. Informantene påpekte tre grunner til dette: disse elevene har flere risikofaktorer i livet sitt, de mangler mye av det som andre barn antakelig får hjemme og de har oftere ting som de ikke mestrer eller har kompetanse til.

Informantene påpekte at elevens læring er avhengig av en god relasjon til læreren. Dette bekreftes også av forskning som sier at en god relasjon til læreren vil ha positiv betydning for elevenes læring (Furrer & Skinner, 2006; Hattie, 2009). En god lærer- elev relasjon kan bidra

til å påvirke elevens fungering på skolen positivt, noe som også bekreftes av tidligere forskning på tema (Pianta, 2006). Vi kan anta at en god lærer-elev relasjonen har en positiv betydning for elevens læring og fungering på skolen fordi da blir eleven mer interessert i å gjøre sitt beste for å gjøre læreren fornøyd. Dersom det ikke er en god relasjon mellom dem vil eleven i mindre grad bry seg om dette. Dersom det er en god relasjon mellom eleven og læreren vet eleven også at læreren støtter dem hvis noe er vanskelig på skolen. Dermed vil eleven søke hjelp fra læreren. Dersom en elev med alvorlige atferdproblemer har en god relasjon til læreren og dette påvirker elevens fungering positivt så vil dette også kunne få positiv betydning for de andre elevene i klassen. Det kan blant annet føre til at klassen blir mer positiv til eleven fordi eleven da klarer seg bedre på skolen.

Forskning bekrefter at en god relasjon til læreren også har en positiv betydning for elevens atferdsproblemer (Nordahl, 2000). Dette påpekte også informantene. En forklaring på dette resultatet kan være at når læreren har en god relasjon til eleven så kjenner læreren eleven bedre. Da kan læreren raskere se tegnene dersom eleven er på vei til å utagere. Når læreren kjenner eleven godt så kan læreren være med på å dempe og håndtere elevens utgageringer fordi læreren da vet hva som fungerer og hva som ikke fungerer. Dette kan føre til at eleven viser mindre utfordrende atferd på skolen. En god relasjon til læreren kan også påvirke elevens atferd ved at eleven motiveres til å innfri forventet atferd ovenfor en lærer som eleven har en god relasjon til. Dette kan være en annen forklaring på hvorfor en god lærer-elev relasjon kan virke positivt på elevens atferd.

Noen av informantene fortalte også om at lærere som har gode relasjoner til elevene kan være med på å hjelpe elevene med å stresse ned og hjelpe dem med å komme innenfor sitt toleransevindu. Grunnen til at lærerne må hjelpe elevene med å stresse ned er fordi stress under noen omstendigheter kan være traumatiserende eller utgjøre et stort handikap for elevene (Lazarus, 2006). Stress kan blant annet påvirke elevenes helse (Lazarus, 2006). Elevenes toleransevindu handler om at når elevene er innenfor sitt toleransevindu er de innenfor det spennet av aktivering som er optimalt for eleven (Siegel, 2012). Det er når eleven er innenfor sitt toleransevindu at de vil lære mest og være mest oppmerksomt til stede i situasjoner og relasjoner (Siegel, 2012). Dersom eleven er stresset og ikke innenfor sitt toleransevindu vil de derfor ha vanskelig for å lære på skolen. Dersom læreren kan hjelpe dem med å komme innenfor sitt toleransevindu kan de derfor ha bedre forutsetninger for å lære på skolen og for å bygge gode relasjoner til læreren og andre elever. Det som kan forklare dette

funnet kan være at noen av informantene var opptatt av at elevene måtte ha det bra med seg selv på skolen for å kunne fungere faglig og sosialt, da informantene var opptatte av å gi elevene støtte og redskaper for å kunne mestre skolehverdagen.

Informantene fortalte om at det muligens er viktigere at elever med alvorlige atferdsproblemer har en god relasjon til læreren i forhold til andre elever. En grunn til dette var blant annet fordi elever med alvorlige atferdsproblemer har flere risikofaktorer i livet sitt. Risikofaktorer i disse barna sine liv kan drøftes i forhold til Sameroff (2000) sin transaksjonsmodell. Risikofaktorer er faktorer som øker sjansen for at et barn får en negativ utvikling (Drulgi, 2008). Forskning bekrefter at en god relasjon til læreren kan være med på å demme opp for risikofaktorene som elevene er utsatt for (Masten, 2007; Meehan et al., 2003). Det vil som resultatene viser og forskning bekrefter være veldig viktig at elever med alvorlige atferdsproblemer har en god relasjon til læreren. Grunnen til at en god lærer-elev relasjon kan virke som en beskyttelsesfaktor for disse elevene er fordi læreren da blir en trygg voksen som kan støtte dem og hjelpe dem med å håndtere vanskene sine. Læreren kan bidra til å hindre at eleven utvikler mer vansker gjennom å gi eleven redskaper og sette inn tiltak for å hjelpe eleven. Dersom eleven ikke har en god relasjon til læreren er det større sjanse for at eleven utvikler vansker eller får en negativ utvikling på grunn av risikofaktorene som eleven har i livet sitt. Mens en god relasjon til læreren kan bidra til at eleven får en positiv utvikling på tross av risikofaktorene.

En annen grunn til at det er veldig viktig at elever med alvorlige atferdsproblemer har en god relasjon til læreren er at disse barna muligens mangler mye av det som andre barn har hjemme. De har det kanskje ikke like trygt hjemme som andre barn. Dette kan også knyttes til at disse barna har flere risikofaktorer i livet sitt. Flere av de miljømessige risikofaktorene som kan knyttes til utvikling av alvorlige atferdsproblemer handler om at disse barna ikke har, eller ikke har hatt det trygt hjemme. Eksempelvis er manglende tilsyn, omsorgssvikt og fattigdom miljømessige risikofaktorer som kan knyttes til utvikling av alvorlige atferdsproblemer (Ogden, 2001). Mange av elevene som har alvorlige atferdsproblemer har kanskje vokst opp i hjem som ikke har vært trygge slik som andre barn har. De har muligens ikke hatt foreldre som de har hatt tillit til eller som de har kunnet stole på. Disse elevene trenger derfor en lærer som kan gi dem trygghet, omsorg og støtte på skolen.

En tredje årsak til at disse elevene trenger en god relasjon til læreren er at disse elevene ofte har flere områder som de ikke mestrer eller har kompetanse til. De trenger derfor en lærer som kan hjelpe dem med å gi dem de rette redskapene og kompetansen for å mestre hverdagen. Definisjonen på atferdsproblemer påpeker at disse elevene har en atferd som hemmer deres læring og utvikling (Ogden, 2001). I tillegg har disse elevene også dårligere sosial kompetanse enn andre barn (Nordahl et al., 2005). Dette tyder på at disse elevene muligens mestrer mindre enn andre barn på deres alder. Mulige årsaker til dette kan være på grunn av at de mangler mye hjemme, slik at de da ikke har mulighet til å få denne kompetansen hjemme slik som andre barn. De vil derfor trenge mer hjelp og støtte fra læreren enn andre barn for å mestre hverdagen.

5.4 Hvilken lærertype trenger elever med alvorlige atferdsproblemer?

Dette delspørsmålet handler om hvilken lærertype elever med alvorlige atferdsproblemer trenger. Under dette tema inngår også en drøfting i hvordan lærere kan bygge gode relasjoner og jobbe med kontroll. Funnene fra studien viste at informantene mente at elever med alvorlige atferdsproblemer trenger en lærer som legger vekt på relasjoner og kontroll. Når lærere skal bygge gode relasjoner viste hovedfunnene at lærerne bør være interessert i elevens interesser og liv utenfor skolen. Når det gjelder utøvingen av kontroll viste resultatene at informantene mente at elever med alvorlige atferdsproblemer skal følge de samme reglene som resten av klassen. Informantene var uenige i synet på bruk av konsekvenser ovenfor disse elevene. I grensesettingen og ved bruk av konsekvenser var det viktig at læreren hadde en god relasjon i bunn og at læreren signaliserte et ønske om å hjelpe eleven videre.

De fleste informantene mente som tidligere nevnt at elever med alvorlige atferdsproblemer trenger en lærer som legger vekt på omsorg og relasjoner, samtidig som de viser tydelig hvor grensene går. En av informantene påpekte at disse elevene trengte en autoritativ lærer. En slik lærertype som de fleste informantene beskrev er i tråd med den autoritative lærerrollen som også vektlegger varme og kontroll (Baumrind, 1991). Jeg vil derfor drøfte den autoritative lærerrollen. En slik lærertype som informantene mente at disse elevene trenger viser også forskning at er den voksenrollen som lærere bør arbeide mot å være (Walker, 2009).

De fleste informantene sammenlignet relasjonsbyggingen til disse elevene med en bank hvor læreren setter inn penger når de bygger relasjoner og hvor læreren tar ut av banken når de utøver kontroll. Denne sammenligningen med relasjonsbyggingen og banken kan drøftes i forhold til Baumrind (1991) sin modell over de ulike oppdragerstilene, presentert i teorikapittelet, da i forhold til den autoritative lærerrollen som legger vekt på varme/relasjoner og kontroll. Denne modellen legger også vekt på at dersom en ofte må sette krav, så må man også jobbe mye med relasjonsbyggingen. Barn vil lettere godta grensene dersom de har en god relasjon til den som setter grenser (Marzano, 2003). Læreren må bruke mye tid på å bygge relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer, fordi læreren ofte må sette grenser overfor disse elevene som ofte bryter regler og tester lærerens grenser. Her har jeg diskutert ett og ett element i den autoritative modellen. Det er viktig å huske på at modeller er en forenkling av virkeligheten. Derfor vil jeg i det neste avsnittet diskutere samspillet mellom de to elementene i modellen, relasjoner og kontroll, da disse elementene i virkeligheten ikke opptrer hver for seg.

Hver for seg er relasjoner og kontroll to viktige dimensjoner i den autoritative lærerrollen. Men på en annen side vektlegger den autoritative lærerrollen at det skal være et samspill mellom grenser og kontroll. Dette er et samspill kan oppleves som utfordrende å få til, men det er nødvendig for at den autoritative lærerrollen skal fungere. Når informantene snakker om at investering er relasjon og uttak fra banken er utøvelse av kontroll så snakker de muligens litt forenklet om samspillet mellom disse dimensjonene ved at de to forskjellige delene av den autoritative rollen blir framstilt som motsatser. Flere av informantene snakker om at lærere må ha en god relasjon i bunn før de setter grenser. Da fokuserer informantene først på relasjoner og deretter på kontroll og ikke på samspillet mellom disse to dimensjonene som vil være tilstede i enhver situasjon. Læreren må ha fokus på begge deler for at den autoritative lærerrollen skal virke. Når læreren investerer i relasjoner vil disse situasjonene også ha i seg et rammeverk av regler og forventninger, det skjer ikke totalt uavhengig av de standardene læreren utøver kontroll i forhold til. Når læreren må sette grenser og ta kontroll, er relasjon et av lærerens viktigste virkemidler.

Noen av informantene fortalte at disse elevene ikke trenger lærere som er autoritære eller ettergivende. I Baumrind (1991) sin modell over de ulike oppdragerstilene finner vi også disse to voksenrollene. Grunnen til at en autoritær voksenrolle ikke vil fungere ovenfor disse elevene er fordi en ikke har fokus på å bygge relasjoner (Baumrind, 1991). En annen grunn til

at en autoritær voksenrolle ikke vil fungere kan være fordi det da kan stilles krav i utøvingen av kontroll som ikke er tilpasset elevens nivå. Dersom læreren ikke har en god relasjon vet læreren ofte ikke hva eleven mestrer og da stiller læreren kanskje krav som ikke er tilpasset eleven. Når læreren ikke har en god relasjon til eleven blir det som tidligere nevnt vanskeligere å utøve kontroll, noe som nettopp elever med alvorlige atferdsproblemer trenger. En ettergivende voksenrolle vil fungere dårlig ovenfor disse elevene fordi læreren da har lite kontroll på elevenes atferd (Baumrind, 1991). Elever med alvorlige atferdsproblemer trenger voksne som hjelper dem og gir dem redskaper til å kontrollere atferden sin. Det er kombinasjonen av nettopp varme og kontroll som vil fungere best ovenfor elever generelt, dette gjelder da også elever med alvorlige atferdsproblemer. Derfor kan vi si at verken en autoritær eller ettergivende voksenrolle vil være å foretrekke ovenfor disse elevene.

5.4.1 Hvordan bygge gode relasjoner?

For å bli en autoritativ lærer trenger læreren å bygge gode relasjoner til elevene. Jeg skal derfor drøfte hvordan lærere kan bygge gode relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer.

I følge Newcomb's A-B-X teori fra 1961 så trenger læreren og eleven som i modellen er A og B noe som forbinder dem og som de forholder seg til sammen for at det skal bli en god relasjon, dette kalles for X i modellen. Dersom de er enige om X vil attraksjonen mellom dem øke. X kan for eksempel i en vanlig lærer-elev relasjon være at både læreren og eleven er positiv til skolearbeid og læring på skolen. Skolearbeid og læring kan muligens være en vanskelig X for elever med alvorlige atferdsproblemer. Dette fordi elever med alvorlige atferdsproblemer har en atferd som hemmer deres læring og utvikling (Ogden, 2001). Det kan da bety at disse elevene ikke er så positive til skolearbeid og læring som læreren. Dersom læreren er positiv til dette og eleven er negativ så vil attraksjonen mellom dem avta og relasjonen vil bli dårligere. Dette kan muligens være en årsak til at disse elevene oftere har en dårligere relasjon til læreren, da læreren muligens fokuserer på feil X i relasjonsbyggingen til disse elevene.

Læreren må derfor finne andre ting som kan øke attraksjonen mellom læreren og eleven slik at det blir en god relasjon mellom dem. Flere av informantene gav uttrykk for at læreren må vise interesse for elevens interesser, dette kan tyde på at dette kan være en relevant X. Å koble

undervisningen til elevenes interesser og livsverden vil også kunne øke attraksjonen mellom læreren og eleven slik som Pianta med flere (2012) legger vekt på når det gjelder perspektivtaking til elevene. Fordi da kobler man sammen elevens interesser med læringen på skolen. Dersom både læreren og eleven er positive til elevenes interesser som X så vil attraksjonen mellom dem øke og relasjonen vil bli bedre. Vi kan derfor anta at elevenes interesser kan være en relevant X i relasjonen mellom en lærer og en elev med alvorlige atferdsproblemer.

Når læreren skal bygge gode relasjoner til disse elevene er det derfor viktig at læreren viser interesse for elevens liv utenfor skolen (Drugli, 2012). Noen av informantene fortalte om at det er viktig at læreren snakker med elevene om andre ting enn skolefaglige ting, eksempelvis elevenes interesser eller hva de gjorde i helgen. Emosjonell støtte kan knyttes til dette, da dette også handler om den oppmerksomheten læreren gir elevene utover de faglige læringsaktivitetene (Pianta et al., 2012). Positivt klima kan knyttes til de positive samtalene som flere av informantene la vekt på at læreren bør ha med elevene for å bygge en god relasjon (Pianta et al., 2012). Det er viktig å være interessert i elevenes liv utenfor skolen, da kan en oppnå at elevene føler at læreren bryr seg om dem, noe som vil være positiv i relasjonsbyggingen med disse elevene. Da vil eleven oppleve at læreren viser varme og nærhet, noe som tidligere nevnt er viktige kjennetegn på en god lærer - elev relasjon. Dette kan videre føre til at elevene vil åpne seg mer for læreren og kanskje bli mer interessert i det læreren formidler når eleven vet at han/hun blir sett og hørt av læreren.

Noen av informantene påpekte at de små øyeblikkene i løpet av dagen er viktig for å få til en god relasjon. Eksempelvis å gi elevene et klapp på skulderen eller ha øyeblikkontakt med elevene. Å bruke humor er også viktig når læreren skal bygge gode relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer. Dette bidrar til at læreren viser at man "ser" eleven og er sensitive i kommunikasjonen med eleven (Nordahl et al., 2005). Her er det også viktig at læreren er oppmerksom på signaler fra elevene og at læreren gir elevene respons tilbake, som for eksempel å bruke navnet til eleven, gi trøst eller bruke humor. Dette er en del av det Pianta beskriver som emosjonell støtte og kan knyttes til sensitivitet i kommunikasjonen med eleven som er viktig for å bygge en god relasjon (Pianta et al., 2012). Grunnen til at det er viktig at læreren er sensitiv i kommunikasjonen er at da kan elevene oppleve at læreren viser omsorg for dem og bryr seg om dem. Det er viktig å være en omsorgsfull lærer når en skal jobbe mot å bli en autoritativ lærer.

Noen av informantene mente at å gi elevene ros og positive tilbakemeldinger er viktig for å bygge en god relasjon. Forskning bekrefter også at ros er en viktig form for sosial oppmuntring som lærere kan bruke når barn for eksempel skal lære en ny atferd (Nordahl et al., 2005). Det er viktig å ofte gi disse elevene ros, også når det kun er en liten ting de gjør bra. Det er viktig at lærerne gir disse elevene ros ofte fordi de får mye negativ oppmerksomhet på grunn av atferden de viser (Beaman & Wheldall, 2000). Ros og positive tilbakemeldinger fra læreren blir derfor veldig viktig for disse elevene for å kompensere for den negative oppmerksomheten som kan gjøre det vanskelig å få til en god relasjon

Banking time blir ikke nevnt som en metode som informantene brukte når de skal bygge gode relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer. Grunnen til at informantene kanskje ikke brukte denne metoden kan være fordi det er både tidkrevende og ressurskrevende å få til en slik en til en kontakt med elever. Men prinsippet med Banking time om å legge til grunn positiv kontakt for å fremme gode relasjoner ble nevnt av flere av informantene (Pianta et al., 2002). Noen av informantene fortalte at en må snakke med disse elevene i ulike settinger når man treffer dem og gjøre kjekke ting utenom undervisningen for å bygge gode relasjoner. Her brukte de positiv kontakt med elevene for å bygge gode relasjoner. Da viser læreren at han/hun også er interessert i å bli kjent med eleven utenom det faglige.

Når det gjelder hvordan lærere bygger gode relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer i forhold til andre elever så tror jeg at lærere kan legge vekt på mye av det samme. Eksempelvis å vise interesse for elevenes liv utenfor skolen er også viktig når lærere skal bygge gode relasjoner til andre elever. Derfor tror jeg ikke at elever med alvorlige atferdsproblemer trenger noe annet enn andre elever, men de trenger muligens mer relasjonsbygging med læreren. De trenger at læreren er mer og oftere interessert i deres interesser og liv utenfor skolen og at læreren oftere gir dem ros. En årsak til at de trenger mer av dette kan være fordi læreren må legge vekt på noe annet enn læring for å skape en forbindelse mellom læreren og en elev med alvorlige atferdsproblemer, som tidligere nevnt når jeg drøftet A-B-X teorien. Elevens interesser kan muligens være noe læreren bør legge vekt på. I tillegg trenger elever med alvorlige atferdsproblemer oftere enn andre elever at læreren utøver kontroll, dette er en annen årsak til at læreren oftere må arbeide med å bygge en god relasjon til disse elevene.

5.4.2 Hvordan jobbe med kontroll?

Å utøve kontroll er også en viktig del av å være en autoritativ lærer. Jeg skal derfor drøfte hvordan lærere kan jobbe med kontroll i forhold til elever med alvorlige atferdsproblemer.

Når lærere skal jobbe med kontroll er det viktig at læreren innfører regler som gjelder for skolehverdagen. Informantene mente at elever med atferdsproblemer trenger å følge de samme klassereglene som resten av klassen. Det bør ikke være for mange regler som elevene skal forholde seg til. Å ha felles regler er viktig for å fremme sosial kompetanse og ønsket atferd hos disse elevene (Todd et al., 1998). En virksom strategi ved innføring av regler er å la elevene få være med på å lage reglene (Marzano, 2003). Da vil elevene føle mer eierskap til reglene fordi de selv har fått være med på å lage dem. Noen av informantene fortalte om at siden disse elevene ofte har problemer med å følge regler så bør læreren muligens plukke ut noen av reglene som læreren fokuserer på i grensesettingen. De vil oftere klare å følge reglene dersom læreren fokuserer på noen, og da kan læreren oftere gi dem positive tilbakemeldinger og ros når de får det til.

Flere av informantene var enige om at det er viktig at disse elevene får reglene forklart nøye slik at læreren er sikker på at de forstår dem. Dette er blant annet viktig fordi elever med alvorlige atferdsproblemer uttrykker mer usikkerhet enn andre i forhold til hvilke regler som gjelder og hvordan de skal oppføre seg (Sørli, 1998). Derfor blir det også viktig at læreren minner dem på reglene ofte og snakker om dem og hva de betyr. Slik kan disse elevene oppleve mer klarhet i forhold til hvilke regler som gjelder og hva reglene faktisk betyr. Det er også viktig at lærerne på skolen gjør likt, slik at elevene opplever reglene og skolehverdagen som forutsigbar (Nordahl et al., 2005). Det er viktig at skolen har klare og forutsigbare regler for disse elevene. Mangel på dette samvarierer mye med problematferd viser forskning (Lindberg & Ogden, 2001; Sørli & Nordahl, 1998). Klare og forutsigbare regler som disse elevene forstår kan være et tiltak for å sikre at disse elevene viser mindre problematferd på skolen.

Videre må lærere jobbe med grensesetting, dersom regler brytes, når man skal utøve kontroll overfor disse elevene. Flere av informantene fortalte at når læreren skal sette grenser for elevene er det viktig at læreren har en god relasjon i bunn. Blant annet fordi det er lettere å sette grenser og få eleven til å fungere på skolen når de vet du at bryr deg om dem (Roland,

2014). Læreren må derfor ikke være for rask med å sette grenser, læreren må bygge opp en god relasjon til eleven før de begynner med grensesetting. Jeg vil nå drøfte noen årsaker til at dette er viktig. Når læreren har en god relasjon til elevene er det lettere å få dem til å lytte og dermed blir det også lettere å sette grenser og utøve kontroll. Dette fordi elevene muligens da vil oppleve at læreren vil hjelpe dem videre. En god relasjon kan også være viktig for å unngå at elevene avviser deg. Når læreren utøver kontroll vil elever med alvorlige atferdsproblemer ofte avvise læreren. Det er viktig at læreren tåler denne avvisningen og at de ikke blir sinte på eleven. Dette er ofte lettere dersom det er en god relasjon i bunn. Det vil også bli færre avvisinger dersom det er en god relasjon til elevene fordi da vil eleven oftere respektere læreren og lytte til lærerens grensesetting.

Noen av informantene påpekte at når læreren skal sette grenser er det viktig at læreren selv har tenkt igjennom hvor grensene sine går, hva læreren mener er greit og ikke greit. Det er også viktig at læreren tenker igjennom hvordan man setter grenser. Grunnen til at noen av informantene mente at dette var viktig kan være fordi at elevene da opplever at læreren er forutsigbar. Det er viktig at elevene opplever skolehverdagen som forutsigbar (Drugli, 2012). Når elevene opplever lærerens grensesetting som forutsigbar så kan dette oppleves som trygt for eleven fordi elevene da vet hvordan og når læreren vil sette grenser.

Det er viktig at læreren setter grenser på en nøytral måte og i noen tilfeller kan det benyttes varme i grensesettingen (Roland, 2014). Dette kan være lurt fordi da kan elevene oppleve at læreren setter grenser for å hjelpe dem. En annen grunn til å bruke varme i grensesettingen kan være fordi det er samspillet av nettopp relasjoner og kontroll som vil gi den autoritative lærerrollen. Noen av informantene påpekte at det er viktig at læreren ikke bruker mye tid i grensesettingen og muligens ikke tar alle kampene, men tar de viktigste. På en annen side kan det å ikke ta alle kampene også være uheldig for da kan eleven oppleve at læreren ikke bryr seg dersom eleven bryter regler, noe som kan føre til at de fortsetter å bryte disse reglene. Det kan også være uheldig overfor de andre elevene i klassen som kan se at denne eleven får lov til noe som de ikke får lov til. Det er viktig at læreren tar hensyn til de andre elevene og dersom eleven gjør noe som går utover de andre elevene i klassen, må læreren ordne opp. Noen av informantene uttrykte at det er viktig at læreren blir ferdig med ting og ser fremover slik at læreren og eleven ikke fokuserer på det negative som har skjedd, fordi det da vil være vanskelig å opprettholde en god relasjon.

Informantene var uenige i synet på bruk av konsekvenser når læreren skal utøve kontroll. Det var også ulikheter mellom skolene, på to av skolene var informantene for bruk av konsekvenser, mens på en skole var informantene i mot bruk av konsekvenser. Med konsekvenser mener jeg det som skjer dersom elevene bryter skolens regler. På en side mente noen av informantene at det kan oppleves som lettere å sette grenser for elevene når læreren har klare konsekvenser av ulike regelbrudd. Forskning bekrefter at man må ha konsekvenser for at reglene skal fungere (Ogden, 2012b). Det er også viktig at elevene vet konsekvensen for ulike regelbrudd, fordi konsekvensene ikke skal være spontane (Nordahl et al., 2003). Derfor kan man anta at bruk av faste konsekvenser ved regelbrudd kan føre til at elevene opplever at reglene og konsekvensene er forutsigbare. Dette fordi de da vet hva som skjer hvis de gjør noe de ikke har lov til. Elevene vil kanskje oftere følge reglene dersom de vet at det er konsekvenser dersom de ikke følger dem. Likevel må læreren være forsiktig med bruk av konsekvenser, fordi en autoritær lærer som kun utøver kontroll og konsekvenser vil, som tidligere nevnt, ikke fungere. Det er derfor viktig at læreren først har en god relasjon til elevene før han/hun tar i bruk konsekvenser.

På en annen side mente de informantene som var i mot bruken av konsekvenser at dette kan være med på å skade elever med alvorlige atferdsproblemer. Dette fordi voksne muligens tenker at konsekvenser er det samme som straff. Det er derfor viktig at konsekvensene er ikke-straffende (Webster-Stratton, 1999). Ofte vil ikke elever med alvorlige atferdsproblemer se sammenhengen mellom det de gjorde og konsekvensen og da vil det ikke være noen vits i å bruke konsekvenser ovenfor disse elevene. I likhet med grensesettingen er det også ved bruk av konsekvenser viktig at læreren signaliserer et ønske om å hjelpe eleven videre. Dette i tråd med det autoritative perspektivet (Bergkasted, 2009). Å ikke bruke konsekvenser kan oppleves som mer positivt for eleven og muligens for relasjonen mellom læreren og eleven fordi det vil bli mindre negativt samspill mellom dem. Læreren bør antakelig heller hjelpe eleven videre ved å gi dem kompetanse og redskaper til å mestre skolehverdagen, som tidligere nevnt. Men da kan man stille spørsmål ved om reglene vil fungere dersom brudd på reglene ikke får klare konsekvenser. På en annen side kan en god relasjon bidra til at elevene oftere vil følge reglene og oppføre seg på skolen. Derfor trenger læreren muligens ikke å bruke konsekvenser dersom læreren har en god relasjon til eleven i bunn.

Dersom læreren bruker konsekvenser er det uansett viktig at de er rimelige, ikke straffende og at elevene ser sammenhengen mellom det de gjorde og konsekvensen. Uansett bør læreren

aldri overdrive bruken av konsekvenser og læreren bør bli fort ferdig med både grensesettingen og konsekvensene. Overdreven bruk av konsekvenser kan føre til at de mister virkningen og relasjonen mellom lærer og elev kan bli dårligere (Ogden, 2012b). Utøvingen av kontroll skal ikke føre til at relasjonen mellom lærer og elev blir dårligere. Da må læreren finne andre løsninger.

En løsning på dette kan være at læreren bør være en proaktiv klasseleder. Informantene påpekte ikke direkte at lærere bør være en proaktiv klasseleder når de skal utøve kontroll ovenfor disse elevene. Derimot fortalt noen av informantene at istedenfor å bruke konsekvenser så bør lærere heller være i forkant og avverge elevene før de utagerer. Å være en proaktiv klasseleder handler om å være i forkant av problemene (Marzano, 2003). Da er det viktig at læreren kjenner eleven og kan se tegnene dersom en elev for eksempel holder på å bli sint, slik at læreren kan avverge. Her ser vi også at en god relasjon er viktig for å utøve kontroll. Når læreren er proaktiv kan for eksempel læreren ha et tegn til eleven dersom han/hun ser at noe holder på å skje, for eksempel et klapp på skulderen til eleven. Dersom læreren er proaktiv og stopper, oppdager og avverger problemer kan man hindre at det får utviklet seg til noe mer. Det vil være positivt for både læreren og eleven. Det vil også være positivt for elevens relasjon til læreren fordi da slipper eleven noen negativ irettesettelser og grensesetting fra læreren. Å være en proaktiv klasseleder kan derfor hindre negativt samspill mellom lærer og elev. Å være en proaktiv klasseleder er derfor viktig når læreren skal utøve kontroll.

5.5 Hvilke faktorer påvirker lærer-elev relasjonen?

Det siste delspørsmålet som jeg skal drøfte er hvilke faktorer som påvirker lærer-elev relasjonen. Jeg skal drøfte dette i forhold til Pianta (2006) sin relasjonsmodell. Jeg skal drøfte hvordan individuelle trekk ved læreren og eleven og ytre faktorer kan påvirke lærer-elev relasjonen i arbeid med elever med alvorlige atferdsproblemer. Hovedfunnene påpekte at informantene stilte store krav til individuelle trekk ved lærere som skal jobbe med disse elevene. Lærerne trenger muligens bestemte egenskaper for å kunne jobbe med elever med alvorlige atferdsproblemer. Studiens resultater viste at det er læreren som skal ta ansvar for relasjonsbyggingen med elevene. Når det gjelder individuelle trekk ved elevene viste funnene

at informantene ikke mente at elevens kjønn eller atferdsproblemer påvirket relasjonsbyggingen. Derimot påpekte informantene at elevens sosiale kompetanse og temperament kunne påvirke relasjonen. Funnene viste at både klassestørrelse, strukturen i klasserommet, foreldresamarbeid og skolekultur var ytre faktorer som kunne påvirke relasjonsbyggingen.

5.5.1 Individuelle trekk ved læreren

Informantene stilte store krav til hvilke individuelle trekk lærere som skal jobbe med elever med alvorlige atferdsvansker bør ha. På en side er det viktig at disse lærerne har mye erfaring med å jobbe med elever med alvorlige atferdsvansker. Dersom lærerne ikke har mye erfaring med å jobbe med disse elevene er det viktig at lærerne leser seg opp og opparbeider kompetanse til å jobbe med dem. Eksempelvis kan lærere observere andre lærere som er flinke til å jobbe med disse elevene. På en annen side kan det også være personavhengig om lærere klarer å bygge en god relasjon til elever med alvorlige atferdsproblemer. Det betyr kanskje at ikke alle lærere passer til å jobbe med disse elevene fordi de ikke får til å bygge gode relasjoner til dem på grunn av deres personlighet (Pianta, 1999).

Informantene mente at lærerens dagsform kunne påvirke relasjonsbyggingen til elevene. Det er lettere for læreren å bygge gode relasjoner til elevene de dagene hvor læreren følte seg glade og opplagte. Dersom læreren har en dårlig dagsform og er sliten, stresset eller trøtt så vil det være vanskelig å bygge gode relasjoner til elevene. Hvordan læreren har det og føler seg har stor betydning for hva læreren velger å gjøre og hvordan læreren reagerer ovenfor elevene (Wennberg & Norberg, 2005). Spesielt når man jobber med elever med alvorlige atferdsproblemer er det viktig at læreren har en god dagsform. Dersom læreren er sliten og reagerer annerledes enn læreren pleier så kan dette påvirke disse elevene mer enn andre fordi disse elevene trenger en lærer som er forutsigbar. Grunnen til at læreren sin dagsform kan påvirke relasjonsbyggingen er fordi når dagsformen er god så vil lærerne være mer opplagte til å bygge relasjoner og muligens reagere mer positivt ovenfor elever. Elevene vil også muligens merke at lærerne har en god dagsform og kanskje tør elevene lettere å bygge relasjoner med læreren når de merker at læreren er i godt humør. Det er viktig at lærerne er ærlige med elevene og forteller dem dersom de har en dårlig dagsform. Dersom det er en god relasjon mellom læreren og eleven så vil eleven ofte vise en forståelse for dette fordi eleven da vil respektere til læreren. Eleven vil da kunne ta mer hensyn til lærerens situasjon.

Noen av informantene påpekte at dagsformen til lærerne ikke skal ha noen betydning for relasjonsbyggingen og at lærerne må ta ansvar for å håndtere dagsformen sin. På en side kan dette oppleves som vanskelig fordi man ikke kan forvente at lærere skal ha en god dagsform hver dag, fordi ting kan skje i læreres liv som kan påvirke deres dagsform på jobb. På en annen side bør man muligens forvente at lærere skal være opplagt på jobb og ha en god dagsform. Dette kan knyttes til lærernes profesjonalitet. Da det er læreren som er den profesjonelle i relasjonen og læreren bør opptre profesjonelt på jobb. Læreren bør være profesjonell og derfor ta ansvar for å håndtere sin dagsform slik at den fungerer til det beste for eleven.

Videre så fortalte informantene om andre individuelle trekk ved lærernes personlighet når de skal bygge gode relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer (Pianta, 1999). Lærerne bør blant annet være flinke til å bruke humor, de må være sterke og kunne kontrollere egne følelser og det er viktig at lærerne er fleksible. En annen viktig egenskap er tålmodighet, da det kan ta lang tid å bygge en god relasjon til disse elevene. Informantene stilte høye krav til hvilke individuelle trekk lærere som skal jobbe med disse elevene bør ha. Årsaken til dette kan muligens være at disse elevene krever så mye av deg som lærer, at det må stilles høye krav til lærere som skal jobbe med disse elevene. De høye kravene kan være årsaken til at noen av informantene mente at det er personavhengig om lærere klarer å bygge en god relasjon. Dette fordi man muligens trenger visse egenskaper og styrker for å kunne jobbe med elever med alvorlige atferdsproblemer. Derfor må vi kanskje stille spørsmål ved om lærere trenger noen bestemte egenskaper for å kunne jobbe med disse elevene? På en annen side er det å være lærer et profesjonelt yrke og muligens bør en heller gjøre jobben med disse elevene profesjonelt i stedet for å fokusere på personlige egenskaper som lærere bør ha. Bør det ikke være mulig å lære bort hvordan man jobber med disse elevene? Ellers så blir jobben med å arbeide med elever med alvorlige atferdsproblemer noe som bare en forbeholdt enkelte lærere med bestemte egenskaper.

Lærerens forventninger til elevene vil også påvirke relasjonsbyggingen til elevene (Pianta, 2006). Læreren må ha realistiske forventninger til elevene, fortalte noen av informantene. For høye eller for lave forventninger til elevene kan ødelegge relasjonen. Elevene oppfyller ofte voksne sine forventninger og dersom læreren har lave forventninger så vil ofte elevene tilpasse seg disse. Dette vil ikke være bra for relasjonen mellom læreren og eleven fordi da vil eleven oppleve at læreren ikke har tro på deres evner. Mens for høye forventninger også kan

være vanskelig. Dette kan blant annet gjøre eleven frustrert, gjøre elevens mestring mindre og dette kan føre til at eleven utagerer. Når læreren har for høye eller for lave forventninger vil muligens ikke eleven oppleve at læreren vil det beste for han eller henne og dette kan påvirke relasjonsbyggingen negativt. Realistiske forventninger vil vise at læreren har tro på eleven og at læreren vil det beste for eleven, noe som vil påvirke relasjonsbyggingen positivt.

Læreren oppfatninger av elevene er også individuelle trekk ved læreren som kan påvirke relasjonsbyggingen til elevene (Pianta, 2006). Det vil være vanskelig for læreren å bygge en god relasjon til eleven dersom læreren ikke liker eleven, fortalte noen av informantene. Da vil eleven muligens legge merke til dette og oppfatte at læreren ikke er oppriktig i samhandlingen med dem. Da kan man anta at det vil være vanskelig for læreren å bygge en god relasjon til eleven. Hvis eleven derimot oppfatter at læreren liker dem og bryr seg oppriktig om dem så vil eleven være mer åpen for å bygge en relasjon til læreren. Elever med alvorlige atferdsproblemer blir ofte dårligere likt av lærere i forhold til andre elever (Pianta, 1996). Det er altså større sjans for at disse elevene er dårligere likt av læreren. Derfor er det viktig at læreren, som den profesjonelle i relasjonen, tar ansvar for å like alle elevene, også elever som lærere ofte kan oppfatte som utfordrende. Selv om noen lærere har lettere for å like noen elever så skal læreren alltid påta seg forpliktelsen til å like og akseptere alle elevene som de jobber med.

Informantene fortalte om hvor viktig det er at læreren tar ansvar for relasjonsbyggingen med elevene. Dette kalles for lærerens relasjonskompetanse. Det handler om at læreren påtar seg ansvar for relasjonens kvalitet (Jensen & Juul, 2003). Grunnen til at læreren skal ta ansvar for dette er fordi det er læreren som er den profesjonelle i relasjonen og har mest kompetanse om hvordan man bygger en god relasjon til elevene. Det er læreren som først må ta initiativ til å bygge en god relasjon til elevene. Det er alltid læreren som har ansvaret for relasjonsbyggingen, dette ansvaret skal aldri legges på elevene. Dette viste både funnene i studien og bekreftes av tidligere teori knyttet til lærerens relasjonskompetanse (Jensen & Juul, 2003).

5.5.2 Individuelle trekk ved eleven

Kjønn som individuelt trekk hos eleven vil ikke påvirke relasjonsbyggingen mente informantene. Noe forskning viser derimot at jenter ofte har en bedre relasjon til læreren sin

(Hamre & Pianta, 2001). Informantene tenkte at kjønn ikke hadde noen betydning fordi de bygde relasjoner til elevene likt uavhengig av hvilket kjønn eleven var. Forskningen viser blant annet at det er kjønnsforskjeller fordi gutter oftere viser antisosial atferd enn jenter og de vil derfor ha en dårligere relasjon til læreren sin (Ladd et al., 1999). Informantene var derimot flinke til å bygge gode relasjoner til elever som viste antisosial atferd og likte å jobbe med disse elevene uavhengig av om elevene var jente eller gutt. En informant påpekte spesifikt at hun best likte å jobbe med gutter fordi de hadde utagerende vansker, som hun likte best å jobbe med. Dette kan være en årsak til at informantene ikke tenkte at kjønn påvirket deres arbeid med relasjonsbyggingen til elevene.

Informantene mente at temperament og sosial kompetanse var individuelle trekk ved eleven som kunne påvirke relasjonsbyggingen til læreren. Dette bekreftes også av forskning (Pianta, 1999). Barn med alvorlige atferdsproblemer har ofte lavere sosial kompetanse sammenlignet med andre barn på deres alder (Nordahl et al., 2005). Elevenes lave sosiale kompetanse kan påvirke elevenes evne til å bygge en relasjon til læreren. Lav sosial kompetanse og temperament kan påvirke relasjonsbyggingen fordi når elevene viser lav sosial kompetanse og temperament er det stor sjanse for at det blir flere irettesettelser og dermed mer negative tilbakemeldinger fra læreren. Samspillet mellom elev og lærer er da mer preget av negativ kontakt og dette kan føre til at relasjonen mellom dem blir negativ. Dette er en av grunnene til at disse elevene oftere har en dårligere relasjon til læreren i forhold til andre barn (Drugli, 2012). Derfor er det som tidligere nevnt viktig at læreren også gir elevene mye positiv oppmerksomhet fordi det trengs flere positive samspillsepisoder dersom eleven ofte har negative samspillsepisoder med læreren (Webster – Stratton, 1999).

Elevenes oppfatninger av læreren kan påvirke relasjonsbyggingen, mente informantene. Da elevene danner seg et bilde av læreren som kan påvirke relasjonsdannelsen (Pianta, 2006). Det er viktig at elevene har en god oppfatning av læreren. Dersom elevene ikke liker læreren er det vanskelig for læreren å kunne bygge en god relasjon til elevene. Fordi da vil ikke elevene være interessert i det læreren sier eller gjør. Elevenes oppfatninger av læreren kan knyttes til SIP-modellen hvor vi som tidligere nevnt finner elevenes database og innenfor denne er det en del som kalles for sosiale skjema (Crick & Dodge, 1994). Elevenes sosiale skjema handler om det bildet eleven aktiverer når eleven ser eller tenker på læreren (Crick & Dodge, 1994). Dersom elevene aktiverer et bilde av læreren som en trygg og tydelig voksen er det gode betingelser for å bygge en god relasjon. Men dersom eleven oppfatter læreren som en voksen

som de ikke liker vil det være vanskelig for disse elevene å kunne bygge en god relasjon til læreren. Elever kan også ha tidligere negative erfaringer med andre lærere i databasen som kan påvirke relasjonen til læreren negativt, fordi de muligens forventer at læreren ikke skal like dem. Derfor er det viktig at lærerne gjør et godt inntrykk hos elevene slik at elevene fort vil oppfatte læreren som den trygge og tydelige voksne som læreren skal være ovenfor elevene.

Informantene mente at elevens årsaker til atferdsproblemer ikke påvirket hvordan de bygde relasjoner til dem. Årsaken til atferdsproblemer kan være individuelle trekk ved eleven som kan påvirke relasjonen. Årsaken til atferdsproblemer kan blant annet påvirke elevens temperament og sosiale ferdigheter (Pianta, 1999). Informantene fortalte at de gjør mye av det samme uavhengig av om elevene har en atferdsdiagnose eller om det eksempelvis er miljømessige faktorer som er årsaken til atferdsproblemer. En av informantene tenkte likevel at måten hun reagerte på ovenfor ulike elever kunne ha en betydning, eksempelvis ville hun ikke være sint på elever som hun visste hadde det vanskelig hjemme. I tillegg kan ulike årsaker til atferdsproblemer gi ulike innfallsvinkler til å jobbe med elevene på. Vi kan anta at grunnen til at informantene mente at årsaken til atferdsproblemer ikke påvirket relasjonsbyggingen var fordi de tenkte at elevene trengte like mye hjelp, støtte og en god relasjon uavhengig av hva som er årsaken til atferdsproblemer.

Informantene var opptatt av hvor viktig det var at læreren så eleven bak atferden. Atferden som elever med alvorlige atferdsproblemer viser på skolen er ofte et symptom på andre problemer som disse elevene har. Dersom eleven har problemer som han eller hun strever med så kan elevens atferd være individuelle trekk ved eleven som kan påvirke relasjonsbyggingen (Pianta, 2006). I følge SIP-modellen kan barns minnebank i databasen påvirke barns atferd og tolkninger blant annet dersom eleven har blitt utsatt for negative livshendelser som barn (Crick & Dodge, 1994). Da blir dette lagret som negative minner som kan påvirke barns atferd i mange år. Dette kan være en årsak til at eleven viser utagerende atferd på skolen fordi eleven har andre problemer hjemmefra som fortsatt plager dem og preger atferden deres. En annen årsak til at barn viser atferdsproblemer på skolen kan være forandringer i barnets liv, eksempelvis at barnet har blitt utsatt for noen negative hendelser som har preget dem (Helsedirektoratet, s.a). Dersom eksempelvis elevens foreldre skal skille seg eller andre negative hendelser har skjedd eleven hjemme eller på skolen så kan dette føre til at eleven viser utagerende atferd på skolen.

Denne forklaringsmåten, hvor atferden til eleven forklares som et underliggende problem, kan likevel ikke hindre at det må stilles visse krav til atferd i en skolesammenheng. Både av hensyn til den aktuelle eleven som må få korrigeringer, som bidrar til at eleven kan utvikle sosial kompetanse, og av hensyn til medelever som kan blir forstyrret i læringsarbeidet, og som også kan blir utrygge hvis alvorlig atferd ikke blir korrigert. Samtidig gir den aktuelle tolkningen en sterk føring i retning av at læreren ikke bare skal korrigere atferden, men også må prøve å forstå hvorfor eleven handler slik og gi eleven hjelp i forhold til bakenforliggende problemer. For å kunne gjøre dette er det viktig at læreren blir kjent med eleven som er bak atferden slik at læreren kan bygge en god relasjon til eleven og slik hjelpe eleven med problemene.

Noen av informantene mente at man ikke bør bruke begrepet elever med alvorlige atferdsproblemer, men at en heller bør si elever med utfordrende atferd. Blant annet fordi disse elevenes atferd er en løsning på deres problemer. Men vi kaller det ofte elever med atferdsproblemer fordi det blir et problem for lærerne når elever viser atferd som bryter med skolens normer og regler. Fandrem & Fuglestad (2013) skriver også at en bør si barn som er i vansker i stedet for vanskelige barn. Dette betyr at man ikke snakker om barn som er utfordrende eller har en type utfordrende atferd. Det handler om barn som har utfordringer (Fandrem & Fuglestad, 2013). Som vi ser her støtter også noe teori at en heller bør si elever med utfordrende atferd istedenfor barn med alvorlige atferdsproblemer. Jeg mener at jeg også kunne brukt benevnelsen elever med utfordrende atferd i studien. Jeg har likevel valgt å bruke betegnelsen elever med alvorlige atferdsproblemer for å gi en tydelig avgrensning på hvilken type elever jeg skriver om i denne oppgaven.

5.5.3 Ytre faktorer

Klassestørrelse er en ytre faktor som kan påvirke relasjonsbyggingen til elevene (Pianta, 2006). Jo større klasser, jo mindre tid har læreren til å bygge relasjoner til hver enkelt elev, fortalte flere av informantene. Elever som går i små klasser vil ha mer kontakt med læreren og mer positiv emosjonell kontakt med læreren (NICHD ECCRN, 2004). Grunnen til dette kan være fordi når det er færre elever i en klasse, så vil læreren har mer tid til å bygge relasjoner og ha kontakt med hver enkelt elev. Da får læreren også mer tid til å gi faglig støtte til hver enkelt elev. Antall elever i klassen vil derfor være en ytre faktor som kan påvirke lærerens

relasjonsbygging til elevene. Elever i mindre vil antakelig få en bedre relasjon til læreren sin i forhold til elever som går i store klasser.

Videre er strukturen i klasserommet en ytre faktor som kan påvirke hvilken relasjon læreren får til eleven (Pianta, 2006). Når læreren har en god struktur og kontroll i klasserommet så vil læreren ha mer tid til å bygge relasjoner til elevene. Hvis læreren derimot ikke har struktur i klasserommet så må læreren i stedet bruke mye tid på å holde klassen rolig og dermed få mindre tid til å bygge relasjoner. Derfor kan en god struktur i klasserommet påvirke relasjonsbyggingen til elevene positivt.

Informantene fortalte om at foreldresamarbeid er en ytre faktor som kan påvirke lærer-elev relasjonen. Dersom læreren får et godt og positivt samarbeid med foreldrene til elevene så kan dette påvirke elevens relasjon til læreren positivt (Utdanningsdirektoratet, s.a). Hvis læreren har et dårlig samarbeid med foreldrene, så er det en større sjanse for at relasjonen til eleven blir dårlig. Et godt samarbeid med foreldrene kan påvirke relasjonen til elevene fordi foreldrene kan bidra med å snakke positivt om skolen og læreren. Motsatt dersom det er et dårlig samarbeid mellom hjem og skole så kan dette bidra til at foreldrene snakker negativt om skolen og læreren, noe som vil være uheldig for relasjonen mellom lærer og elev.

Informantene påpekte også at skolekulturen og ledelsen på skolen kan påvirke lærernes holdninger på skolen. Dette er en ytre faktor som kan påvirke relasjonsbyggingen til elevene (Battistich et al., 1997; Pianta, 2006). Det handler blant annet om hvordan skolen som helhet behandler elevene på skolen og i hvor stor grad skolen legger vekt på å bygge gode relasjoner til elevene. Eksempelvis dersom en skole har en skolekultur som ikke legger vekt på det sosiale og emosjonelle i lærer-elev relasjonen, men kun legger vekt på elevens læring så vil dette kunne påvirke lærer-elev relasjonen negativt. Dersom skolekulturen derimot også vektlegger det emosjonelle og sosiale i lærer-elev relasjonen så vil dette kunne påvirke lærer-elev relasjonen positivt. Skolekulturen kan også påvirke relasjonsbyggingen positivt på en skole dersom skolen har en positiv holding til alle elevene på skolen og tenker at alle elevene skal inkluderes på skolen. En delingskultur på skolen hvor lærere samarbeider og deler tips om hvordan man kan bygge gode relasjoner vil også kunne påvirke relasjonsbyggingen til elevene positivt. Vi kan derfor si at skolekulturen og ledelsen på skolen også er en ytre faktor som kan være med på å påvirke lærer-elev relasjonen.

I dette kapitlet har jeg drøftet funnene fra studien i lys av tidligere teori og forskning. Avslutningsvis vil jeg oppsummere de viktigste funnene i studien og gi en konklusjon på studiens problemstilling.

6. Avslutning

6.1 Oppsummering og konklusjon

Problemstillingen for denne studien var: *”Hvordan arbeider lærere med å bygge gode relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer?”*

Dette har vært en liten studie med et lite utvalg og funnene fra studien kan derfor ikke generaliseres til å være gyldige. Men forhåpentligvis kan denne studien bidra til å gi lærere noen generelle råd om hvordan de kan arbeide med å bygge gode relasjoner. Jeg vil nå oppsummere de viktigste funnene fra studien og til slutt vil jeg konkludere og trekke frem de viktigste rådene om hvordan lærere kan arbeide med å bygge gode relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer.

Hovedfunnene fra studien viste at informantene likte å jobbe med elever med alvorlige atferdsproblemer og at de var flinke til å bygge gode relasjoner til disse elevene. Dette var informanter som hadde opplevd å ha en nær og god relasjon til elever med alvorlige atferdsproblemer. Det var lærere som mestret jobben sin og som hadde mye kompetanse og erfaring med å jobbe med å bygge relasjoner til disse elevene.

Resultatene fra studien påpekte at en god lærer-elev relasjon kjennetegnes av en gjensidig tillit og respekt mellom lærer og elev. Eleven må oppleve læreren som en trygg voksen. Respekt er viktig for at begge partene skal oppleve at de tar hensyn til hverandre. Varme og nærhet er også viktige kjennetegn på en god lærer-elev relasjon. Eleven må oppleve at læreren bryr seg om dem og at de vil det beste for dem. Empati er viktig fordi eleven må oppleve at læreren setter seg inn i deres situasjon og forstår hvorfor eleven har det vanskelig. Til slutt nevnes det også at støtte er viktig i en god lærer-elev relasjon. Elevene trenger både faglig og emosjonell støtte fra læreren for å kunne mestre skolehverdagen.

Videre viste funnene i studien at informantene mente at det er veldig viktig at elevene har en god relasjon til læreren. En god lærer-elev relasjon kan påvirke elevenes læring og fungering på skolen positivt (Furrer & Skinner, 2006; Hattie, 2009; Pianta, 2006). I tillegg kan en god lærer-elev relasjon få en positiv betydning for elevens atferd (Nordahl, 2000). Når det er en

god relasjon kjenner læreren eleven bedre og da kan læreren lettere se tegnene før utageringer. Studiens resultater viste at det er spesielt viktig at elever med alvorlige atferdsproblemer har en god relasjon til læreren. Informantene pekte på tre viktige grunner til dette: Disse elevene har ofte flere risikofaktorer i livet sitt. De mangler mye av det som andre barn antakelig får hjemme, som for eksempel trygghet og tillit hos foreldrene. Den siste årsaken var at elever med alvorlige atferdsproblemer har oftere områder som de ikke mestrer eller har kompetanse på.

Elever med alvorlige atferdsproblemer trenger en autoritativ lærer. De trenger en lærer som viser omsorg og bygger relasjoner, samtidig som de trenger grenser og kontroll (Baumrind, 1991). I studien gir informantene noen gode råd til hvordan lærere kan bygge relasjoner og hvordan lærere kan jobbe med kontroll. Når lærere skal bygge relasjoner bør man være interessert i elevens interesser og snakke med elevene om andre ting utenom skolen. Dette kalles for emosjonell støtte (Pianta et al., 2012). Lærere bør ha positiv kontakt med disse elevene og blant annet gjøre kjekke ting sammen utenom undervisningen. Videre er det viktig at læreren er sensitiv i kommunikasjonen og at læreren bruker de små øyeblikkene i løpet av en skoledag til å bygge en god relasjon, eksempelvis gi elevene et klapp på skulderen og bruke humor. Det er også viktig at en gir disse elevene mye ros og positive tilbakemeldinger når de gjør noe bra. Når lærere skal jobbe med kontroll er det viktig at disse elevene følger de samme klassereglene som resten av klassen, men at man muligens fokuserer på noen av reglene. Reglene må være forutsigbare og forståelige. I grensesettingen er det viktig at læreren blir fort ferdig og at man ser fremover etterpå. Konsekvenser kan på en side være bra å bruke fordi da er det lettere å sette grenser og få elevene til å følge reglene (Ogden, 2012b). På en annen side kan konsekvenser ofte oppleves som straff for elevene og dette kan være skadelig for både elevene og for relasjonen. I grensesettingen og ved bruk av konsekvenser er det viktig at læreren har en god relasjon i bunn og at læreren signaliserer et ønske om å hjelpe elevene videre (Bergkastet, 2009).

I studien kommer det frem at individuelle trekk ved eleven og læreren og ytre faktorer kan påvirke lærer-elev relasjonen (Pianta, 2006). Informantene stilte store krav til individuelle trekk ved lærerne som skal jobbe med disse elevene. Noen av informantene påpekte at kanskje ikke alle lærere passer til å jobbe med disse elevene. Blant annet fordi lærere muligens trenger visse egenskaper for å kunne jobbe med elever med alvorlige atferdsproblemer. Lærerne må blant annet ha en god dagsform, kunne bruke humor, være

sterke og kontrollere egne følelser, de må være fleksible og ha mye tålmodighet. Det er læreren som skal ta ansvar for relasjonsbyggingen med elevene, dette kalles for lærerens relasjonskompetanse (Jensen & Juul, 2003). For å kunne gjøre dette er det viktig at læreren har en god oppfatning av elevene og at de liker dem. Når det gjelder individuelle trekk ved elevene mente informantene at verken elevens kjønn eller årsak til atferdsproblemer påvirker relasjonsbyggingen. Elevens temperament og sosiale kompetanse kunne derimot påvirke elevens relasjon til læreren. I studien påpekes det også hvor viktig det er at læreren blir kjent med eleven bak atferden, fordi elevens aggresjon ofte er et symptom på andre problemer som eleven har. Når det gjelder ytre faktorer viste studiens resultater at både klassestørrelse, strukturen i klasserommet, foreldresamarbeid og skolekulturen kunne påvirke lærer-elev relasjonen.

Konklusjonen på problemstillingen blir derfor at det er mange måter lærere kan bruke når de skal arbeide med å bygge gode relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer. Det som informantene fremhevet som det viktigste når lærere skal arbeide med å bygge gode relasjoner til disse elevene er å vise interesse for elevenes interesser og liv utenfor skolen. I tillegg må lærere som skal jobbe med disse elevene arbeide for å bli en autoritativ lærer, en lærer som legger vekt på både relasjoner og kontroll. Når lærere skal arbeide med å bygge en god relasjon bør lærere arbeide mot en relasjon som kjennetegnes av: tillit, respekt, empati, varme og støtte. Studien viser at en god relasjon til læreren er spesielt viktig for elever med alvorlige atferdsproblemer. I studien påpekes det flere faktorer som kan påvirke relasjonsbyggingen og som læreren må ta hensyn til når man skal arbeide med å bygge gode relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer.

6.2 Videre forskning på tema

I denne studien har jeg fått undersøkt hvordan lærere arbeider for å bygge gode relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer. Det kunne vært interessant med mer forskning på elevenes syn på en god lærer-elev relasjon. Det kunne vært spennende med en studie som både intervjuet lærere og de elevene med alvorlige atferdsproblemer som de har jobbet med for å undersøke både læreren og eleven sin opplevelse av relasjonen. Da kunne man også undersøkt om lærere og elever legger vekt på det samme i en god lærer-elev relasjon. En

observasjonsstudie som observerer lærere som bygger relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer kombinert med intervju kunne også vært aktuelt som videre forskning tema.

6.3 Avslutning

Alle elever trenger en god relasjon til læreren. Men som studiens funn viser og som forskning bekrefter er det enda viktigere at elever med alvorlige atferdsproblemer har en god relasjon til læreren. Disse elevene som ofte utfordrer lærerne, er de som trenger lærerne mest. Siden det er så viktig at elever med alvorlige atferdsproblemer har en god relasjon til læreren så bør lærere ha fokus på å arbeide med å bygge gode relasjoner til disse elevene. Denne studien kan forhåpentligvis bidra til å gi lærere noen råd om hvordan de kan jobbe med dette. Et viktig og positivt funn fra studien er at å jobbe med elever med alvorlige atferdsproblemer er noe som lærere opplever som noe de liker, mestrer og har personlig glede av. Dette er et viktig og godt budskap til nye og mindre erfarne lærere som skal jobbe med disse elevene.

7. Litteraturliste

Barber, B. K. & Olsen, J.A. (1997). Socialization in Context. *Journal of Adolescent Research*, 12.

Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist*, 32 (3), 137-151.

Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. I J. BrooksGunn, R. Lerner & A.C. Peterson (eds.): *The Encycyklopedia of adolescence* (pp 746–758). New York: Garland.

Beamen, R. F., & Wheldall, K. (2000). Teacher`s use of approval and disapproval in the classroom. *Educational Psychology*, 20, 431-446.

Bergkastet, I. (2009). *Elevens læringsmiljø – lærerens muligheter: En praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*.

Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, Vol 115(1), 74-101.

Dodge, K. (1991). *The structure and function of reactive and proactive aggression*. In “Childhood aggression”. Pepler, D. and Rubin, K. Lawrence Erlbaum.

Dodge, K. A., Coie, J. D., & Brakke, N. P (1982). Behavior patterns of socially rejected and neglected preadolescent: The roles of social approach and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 10, 389-410.

Drugli, M. B. (2008). *Atferdsvansker hos barn. Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Damm.

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

Eriksen, N. (2008). *Hva skal vi gjøre med atferdsproblemene i norsk skole?* Lokalisert på http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=65397&a=3

Fandrem, H., & Fuglestad, O. L. (Red.). (2013). *Barn i utfordringer*. Bergen: Fagbokforlaget.

Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children`s academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 1, 148-162.

Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-student relationships and the trajectory of children`s school outcomes through eighth grade. *Child development*, 72(2), 625-638. Handbook for classroom management. New York: Routledge.

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

Helsedirektoratet (s.a). *Når er atferdsvanskene alvorlige?* Lokalisert på <http://tidligintervensjon.no/Tema/Barn/Barnehage/Fagtekster/Atferdsvansker/Nar-er-atferdsvanskene-alvorlige/>

Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Wilson, V. (2001). Further support for the developmental significance of quality of the student-teacher relationship. *Journal of School Psychology*, 39, 289-301.

Jensen, H. (2009). *Nærvær og empati i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.

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

Kauffman, J.M. (1981). *Characteristics of childrens` s behavior disorders*. (2. utg.) Columbus, Ohio: Charles Merrill.

Konold, T. R., & Pianta, R. C. (2007). The influence of informants on ratings of children`s behavioral functioning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25, 222-236.

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

Ladd, G.W., Birch, S. H., & Buhs, E.S (1999). Children`s social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child development*, 70, 1347-1400.

Lazarus, R. (2006). *Stress og følelser – en ny syntese*. København: Akademisk forlag.

Lindberg, E., & Ogden, T. (2001). *Elevatferd og læringsmiljø 2000*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Marzano, R. J. (2003). *Classroom management that works*. United States: Merrill education/ ASCS college textbook series.

Masten, A. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise at the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19, 921-930.

Meehan, B., Hughes, J., & Cavell, T. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74, 1145-1157.

Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Lokalisert på <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/sec1>

Murray, C., & Greenberg, M. T. (2000). Children`s relationships with teachers and bonds with school. An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, 38, 423-445.

Murray, C., & Murray K. M. (2004). Child level correlates of teacher-student relationships: an examination of demographic characteristics academic orientations and behavioral orientations. *Psychology in the Schools*, 5, 751- 762.

NESH publikasjon (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap, jus og humaniora*. Lokalisert på <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/innledning-formal/>

Newcomb, T.M. (1961). *The acquaintance process*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

NICHD Early Child Care Research Network. (2004). Low-income and observed classroom quality. Manuscript in preparation.

Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener: et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Nordahl, T., Sørli, M.A., A, Tveit., & Manger, T. (2003). *Alvorlige atferdsvansker. Effektiv forebygging og mestring i skolen. Veileder for skolen*. Læringscenteret.

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

Nordenbro, S.E., Larsen, M.S., Tifticki, N., Wendt, R.E., & Ødegaard, S. (2008). *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.

Ogden, T. (1995). *Kompetanse i kontekst: En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åring*. Rapport 3. Oslo: BVU.

Ogden, T. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø*. Rapport 98. Oslo. Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet.

Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Ogden, T. (2002). Klasse- og undervisningsledelse. *Bedre skole småskriftserie, nr. 6*.
- Ogden, T. (2012a). *Hvordan forstå, forebygge og behandle alvorlige atferdsproblemer blant barn og unge?* Lokalisert på https://www.helsetilsynet.no/upload/om_helsetilsynet/karlevang/alvorlige_atferdsproblemer_barn_unge2012.pdf
- Ogden, T. (2012b). *Klasseledelse praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61. § 1-1. (1998). Lokalisert på https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Pianta, R.C. (2006). *Classroom management and relationships between children and teachers: Implications and research and practice. I: Evertson, C.M., & Weinstein, C.S. (Red)*.
- Pianta, R.C., Stuhlman, M., & Hamre, B.K. (2002). How school can do better: Fostering strong connections between student and teachers. *New Directions for Youth Development*, 93, 91. 107.
- Pianta, R.C. (1999). *Enchanting relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R.C., Hamre, B.K., & Mintz, S. (2012). Classroom Assessment Scoring System. CLASS. Secondary manual. Brookes.
- Pianta, R.C., Hamre, B.K., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. I: Reynolds, W., Miller, G. & Weiner, I.B. (Red). *Handbook of psychology, Educational psychology, vol. 7*, s. 199-234. New York: Wiley.
- Pianta, R.C. (1996). *Manual and scoring guide for the student-teacher relationship scale*. Manual utgitt ved University of Virginia.
- Roland, E. (2014). *Mobbingens psykologi – hva kan skolen gjøre?* Oslo: Universitetsforlaget.

Rutter M., H. Giller., & A. Hagell. (1998). *Antisocial behavior by young people: The main messages from a major new review of the research*. London: Cambridge University Press.

Røkenes, O.H. & Hanssen, P. H. (2002). *Bære eller briste – Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.

Sameroff, A. J. (2000). Developmental systems and psychopathology. *Development and Psychopathology*, 12: 397-312.

Siegel, D. J. (2012). *Developing Mind, Second Edition*. New York: Guilford Publications.

Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Research. A practical Handbook*. 3. utg. London: Sage.

Skjervheim, H. (1995). *Deltakarer og tilskodar og andre essays*. Utdrag. Oslo: Pensumtjeneste.

St. meld. nr 11 (2008-2009). *Læreren, rollen og utdanningen*. Lokalisert på <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>

Stuhlman, M. W., & Pianta, R. C. (2001). Teachers` narratives about their relationships with children: Associations with behaviour in classrooms. *School Psychology Review*, 31, (2), 148-163.

Sørli, M. A. (1998). *Mestring og tilkorkomning i skolen. Fokus på elevers skolefaglige kompetanse, sosiale kompetanse og selvoppfatning*. Rapport 12c-98. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Sørli, M. A., & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet ”Skole og samspillsvansker”. Rapport 12a/98. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Sørli, M.A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen. En forskningsbasert kunnskapsstatus*. Oslo: Praxis forlag.

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

Todd, A. W., Horner, R.H., Sugai, G., & Sprague, J.R. (1998). *Effective behaviour Support: Strengthening school-wide systems through a team-based approach*. Eugene, OR: University of Oregon, College of Education.

Utdanningsdirektoratet (2016). *Lærer-elev relasjonen*. Lokalisert på <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/laringsmiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>

Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Lokalisert på <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Utdanningsdirektoratet (s.a). *Forskningsartikkel: samarbeidet mellom hjem og skole*. Lokalisert på <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/betydningen-av-skole-hjem-samarbeid/>

Walker, J. M. T. (2009). Authoritative classroom management: How control and nurturance work together. *Theory Into Practice*, 48: 122-129.

Webster-Stratton, C. (1999). *How to promote children`s social and emotional competence*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Wenneberg, B. & Nordberg, S. (2005). *Klasseromsledelse. En bok om relasjoner, makt og følelser*. Oslo: Damm & søn.

Vedlegg 1



Grete Vaaland
Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning Universitetet i Stavanger
4038 STAVANGER

Vår dato: 08.01.2017

Vår ref: 51445 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.12.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

51445	<i>Læreres relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Grete Vaaland</i>
Student	<i>Lene Aasheim</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 12.09.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf. 55 58 28 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 51445

Ifølge meldeskjema informeres utvalget skriftlig og/eller muntlig om hva deltakelse i studien innebærer. Personvernombudet finner at det gis tilfredsstillende informasjon til utvalget.

Personvernombudet har lagt til grunn for vår vurdering at det ikke behandles sensitive eller taushetsbelagte opplysninger og/eller opplysninger om enkelt-elever i forbindelse med studien. Vi legger videre til grunn at data sikres i tråd med UiS sine retningslinjer for datasikkerhet.

Ved prosjektslutt anonymiseres data ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår. Eventuelle lyd-/bildeopptak slettes.

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Læreres relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer”

Bakgrunn og formål

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan lærere kan danne gode relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer i skolen. Det er et mål at studien skal lede fram til konkrete råd til lærere på hvordan man kan danne en god relasjon til disse elevene. Alvorlige atferdsproblemer er tilfeller der barnets eller ungdommens oppførsel over tid preges av antisosiale handlinger i hjem, skole eller andre kontekster som medfører betydelige problemer for andre mennesker. Eksempel på alvorlige atferdsproblemer er aggressiv og fiendtlig atferd mot andre og skulking. Problemstillingen som skal belyses er: ”Hvordan kan lærere danne gode relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer?”. Prosjektet er en mastergradsstudie som gjennomføres ved Universitet i Stavanger.

Jeg har henvendt meg til skolen, ved rektor, og ønsker å intervju lærere eller andre ansatte på skolen som har erfaringer og kunnskaper med å bygge relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer. Du spørres om å delta fordi du har kunnskaper og erfaringer om det som er formålet med forskningsprosjektet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer å delta på et intervju. Intervjuet vil ha en varighet på ca. 1 time. Spørsmålene som blir stilt i intervjuet vil blant annet omhandle hvordan man kan bygge en god relasjon til elever med alvorlige atferdsproblemer, om betydningen av en god lærer-elev relasjon, om hvordan lærere bør være ovenfor disse elevene og om ulike faktorer som kan påvirke lærer-elev relasjonen. Dataene registreres ved hjelp av en lydopptaker.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil kun være meg som har tilgang til personopplysningene. For å ivareta kravet om konfidensialitet vil personopplysninger oppbevares nedlåst og atskilt fra øvrige data.

Deltakerne vil bli anonymisert i masteroppgaven og vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 12.09.2017, når sensuren foreligger. Når prosjekter er avsluttet vil alle personopplysninger og opptak bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Lene Aasheim på telefon 98866451 eller mail: l.aasheim@stud.uis.no. Eventuelt kan du ta kontakt med min veileder, Grete Sørensen Vaaland, på telefon 51832926.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide til forskningsprosjektet:
”Læreres relasjoner til elever med alvorlige
atferdsproblemer”

1) Bakgrunnsinformasjon

- Utdanning?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?

2) Alvorlige atferdsproblemer og relasjoner

- Hvordan opplever du å arbeide med elever med alvorlige atferdsproblemer?
- Har du selv valgt å jobbe med elever med alvorlige atferdsproblemer?
- Hvordan opplever du at det er å bygge relasjoner til disse elevene?
 - Vanskelig?
 - Eventuelt hvorfor vanskelig?

3) Betydningen av en god lærer-elev relasjon

- Hvilken betydning tenker du at en god relasjon til læreren har for elevene?
- Tenker du at det er viktig at elever med alvorlige atferdsproblemer har en god relasjon til læreren?
 - Eventuelt hvorfor?
- Tenker du at en god elev-lærer relasjon kan påvirke andre forhold på skolen? (eksempelvis elevens trivsel, læring)
- Hvordan kan forhold på skolen (eks klassestørrelse, struktur) påvirke lærer-elev relasjonen?
- På hvilken måte kan en god lærer-elev relasjon ha betydning for elevens atferdsproblemer?

4) Lærer – elev relasjon

- Hva mener du kjennetegner en god lærer-elev relasjon?
- Hvilken kompetanse trenger læreren for å bygge en slik relasjon til elevene sine?

- Hvilken relasjon til læreren trenger elever med alvorlige atferdsproblemer?
- Er det mer eller mindre viktig for elever med alvorlige atferdsvansker med en god relasjon til læreren i forhold til andre elever?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hva gjør du for å bygge gode relasjoner til elever med alvorlige atferdsproblemer?

5) Lærerrollen

- Hvordan tenker du at en lærer bør være for å lykkes ovenfor elever med alvorlige atferdsproblemer?
- Hvordan kan man jobbe for å bli en slik lærer?
- Er det noen måter lærere ikke bør være på ovenfor disse elevene?
- Hvordan kan man jobbe med å innføre regler for disse elevene?
- Hva skal til for å få grensesettingen til å fungere?
- Hvordan kan læreren få til disse tingene i en klasse?

6) Faktorer som påvirker lærer-elev relasjonen

- Hvilken betydning har årsaken til elevens atferdsproblemer i forhold til hvordan du bygger relasjoner til disse elevene?
 - Legger du vekt på noe annet i relasjonsbyggingen etter hva som er årsaken til atferdsproblemene?
- På hvilken måte kan læreren og elevens oppfatninger av hverandre påvirke relasjonsbyggingen?
- Hvordan kan lærerens forventninger til eleven påvirke lærer-elev relasjonen?
- Hvor stor betydning har din dagsform for relasjonsbyggingen?
- Hvilken betydning har elevens individuelle trekk som kjønn, temperament eller sosiale kompetanse for relasjonsbyggingen?
- Hvilke ytre faktorer som for eksempel antall elever i klassen, skolekulturen eller andre forhold utenfor skolen tenker du kan påvirke lærer-elev relasjonen?

7) Eventuelt:

- Er det noe mer du ønsker å fortelle/tilføye rundt de temaene som vi har snakket om?