

God relasjonskvalitet

Lærerens ansvar i håndtering av problematferd i skolen

Anne Marie Børresen



Høgskolen i **Hedmark**

Bacheloroppgave 3GLUS

LUNA

HØGSKOLEN I HEDMARK

2013

Norsk sammendrag

Tittel: God relasjonskvalitet
Lærerens ansvar i håndtering av problematferd i skolen

Forfatter: Anne Marie Børresen

År 2013

Sider 31

Emneord: lærer- elev- relasjon, relasjoner, problematferd.

Sammendrag:

Det kommer frem av forskningen at det er mye bråk og uro i norske skoler, at skoler som lykkes med å håndtere og forebygge problematferd har lite bråk og uro og lykkes bedre med elevenes utvikling og faglige utbytte enn skoler som har mye problematferd.

Denne oppgaven har til hensikt å se på relasjoners betydning for arbeid med problematferd.

Det finnes ulike typer problematferd som alle bør forstås i lys av både individ- aktør- og kontekstperspektivet. Lærerens relasjoner til både elever og foreldre har betydning for fravær av problematferd, og lærer- elev- relasjonen påvirker også relasjonene mellom elevene.

Lærerens innsats og bevissthet kan være avgjørende for relasjonskvaliteten, og gode relasjoner kan være en beskyttende faktor i barn og unges liv, men læreren kan også være en risikofaktor dersom han/hun ikke lykkes med å bygge positive relasjoner. Læreren kan være en avgjørende faktor for elevenes fremtid.

Engelsk sammendrag (abstract)

Title: Good relationship quality

The teacher's responsibility in managing problem behavior in schools

Author: Anne Marie Børresen

Year: 2013

Pages: 31

Keywords: teacher- pupil- relationship, relationships, problem behaviour.

Summary:

Research tells us that there is a lot of noise and disorder in Norwegian schools, the schools that succeed in managing and preventing problem behavior has little noise and disturbance and more successful student development and academic progress than schools that have a lot of problem behavior.

This paper intends to look at relations impact on work with problem behavior

There are different types of problem behavior that all should be understood in the light of individual- actor- and context perspective. Teacher's relationships with both students and parents have significance of the absence of problem behavior, and teacher-student relationship affects the relationships between students.

Teacher effort and awareness can be vital for relationship quality, and good relationships can be a protective factor in children and young people's lives, but the teacher can also be a risk if he / she fail to build positive relationships. The teacher can be a decisive factor for students' future.

Forord

Som avslutning på faget pedagogikk og elevkunnskap i lærerutdanningen har det vært interessant å kunne fordype seg i et av de mange viktige områdene i læreryrket. Den største utfordringen i arbeidet med denne oppgaven har vært å begrense størrelsen, for det er så mange viktige aspekter som har vært fristende å drøfte, og så mye litteratur om temaet relasjonskvalitet og problematferd.

Ved siden av studiene har jeg arbeidet som lærervikar og assistent, og de mange møtene med elever som sliter på ulike vis og som utviser relativt alvorlig problematferd har gjort inntrykk. Spesielt to elever, som gjennom tett oppfølging i skolen har endret sin atferd betraktelig til det bedre, har vist meg i praksis hvor viktig gode relasjoner har vært for deres utvikling. Dette er solskinnshistorier om gutter som har endret seg fra å ha bortimot konstant utagerende atferd som å kaste møbler, rive i stykker bøker, skrike og fysisk angripe både lærere og andre elever - til å bli velfungerende elever som lærer og utvikler seg, og opplever vennskapsforhold til jevnaldrende for første gang i sitt liv. Det å få lov til være med på å gjøre en forskjell i barn og unges liv er fantastisk rørende og inspirerende, og det har gitt meg en helt spesiell interesse for temaet jeg har valgt å skrive om.

Jeg har lest mye og fått litteratur tilsendt fra biblioteker rundt om kring i hele landet og er Gjøvik Biblioteks ansatte en stor takk skyldig, de har bestilt og skaffet alt jeg har spurt etter. Tusen takk til dere! Familie og venner fortjener også en stor takk, de har hatt stor tålmodighet med meg og mine mange timer med nesa i ei bok, noe som har gått på bekostning av det sosiale. Videre vil jeg også takke veilederen min, Anne- Karin Sunnevåg, for konkrete og konstruktive tilbakemeldinger og god hjelp under skriveprosessen. Tusen takk!

Gjøvik, mai 2013

Anne Marie Børresen.

Innhold

NORSK SAMMENDRAG	2
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	3
FORORD	4
FIGURLISTE.....	6
TABELLISTE.....	6
1. INNLEDNING	7
1.1 PROBLEMSTILLING	8
1.2 BEGREPSDEFINISJON	8
1.3 OPPBYGGING AV OPPGAVEN.....	9
2. FORSTÅELSE AV PROBLEMATFERD I SKOLEN	10
2.1 HVA MENES MED BEGREPET PROBLEMATFERD I SKOLEN?	10
2.2 PERSPEKTIVER PÅ PROBLEMATFERD I SKOLEN	12
2.2.1 <i>Individperspektivet</i>	12
2.2.2 <i>Aktørperspektivet</i>	13
2.2.3 <i>Kontekstuelt perspektiv</i>	14
2.2.4 <i>Oppsummering av perspektivene</i>	15
3. DE RELASJONELLE FORHOLDENES BETYDNING I ARBEID MED PROBLEMATFERD	17
3.1 RELASJONER SOM BESKYTTELSES- OG RISIKOFAKTORER	17
3.2 KJENNETEGN PÅ POSITIVE OG NEGATIVE RELASJONER	18
3.3 LÆRER- ELEV- RELASJONENS BETYDNING	20
3.4 LÆRER- ELEV- RELASJONENS BETYDNING FOR FORHOLDET MELLOM ELEVENE	22
3.5 LÆRER- FORELDER- RELASJONENS BETYDNING	23
4. OPPSUMMERING OG AVSLUTNING.....	25
LITTERATURLISTE	29

Figurliste

Figur 2.1: Rasjonell handling s. 14

Figur 3.1: Relasjoner s. 23

Tabelliste

Tabell 2.1: Perspektiver s. 15

Tabell 3.1: Ulike tilnærminger i etablering av relasjon lærer – elev s. 19

1. Innledning

I en rapport om elevundersøkelsen av 2012 kommer det frem at selv om utviklingen er positiv, er det fortsatt mye uro i norske klasserom. Hele 30 prosent av elevene svarer at lærerne ofte eller svært ofte må bruke mye tid på å få ro i klasserommet (Wendelborg, Paulsen, Røe, Valenta & Skaalvik, 2012). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer: En kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene*, er en annen norsk forskningsrapport som konkluderer med at skolene med lite atferdsproblemer har lite bråk og uro i timene, få elever som viser en utagerende atferd, et godt læringsutbytte blant elevene, lite spesialundervisning og god arbeidsinnsats (Nordahl, Kostøl og Mausethagen, 2009).

Nordahl (2012) finner, ut fra flere internasjonale studier, at et godt og inkluderende læringsmiljø blant annet fremmer prososial atferd og motvirker bråk og uro, mobbing og utestenging. I stortingsmelding nr. 22 blir et godt læringsmiljø definert slik:

Et godt læringsmiljø kjennetegnes av at elevene opplever trygghet, anerkjennelse og tillit, at de er en del av et fellesskap, og at det er gode relasjoner mellom elever og lærere og elevene i mellom. Videre opplever elevene høye og realistiske forventninger med tydelige mål for faglig og sosial utvikling og læring, og lærerne gir klare og konstruktive tilbakemeldinger. Undervisningsøktene har en tydelig ledelse og struktur. Det er klare forventninger til atferd og arbeidsro (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Som vi ser er gode relasjoner mellom elever og mellom lærere og elever med i definisjonen av et godt læringsmiljø, likeledes er klare forventninger til atferd og arbeidsro. Utdanningsdirektoratet (2012a) viser til at forskning avdekker fem forhold som er *grunnleggende* når det arbeides med å utvikle og opprettholde gode læringsmiljø:

1. Lærens evne til å lede klasser og undervisningsforløp
2. Positive relasjoner mellom elev og lærer
3. Positive relasjoner og kultur for læring blant elevene
4. Godt samarbeid mellom skole og hjem
5. God ledelse, organisasjon og kultur for læring på skolen

I to av punktene er positive relasjoner nevnt, uten at det betyr at positive relasjoner er uten betydning for de andre tre av disse punktene. I faglitteratur og forskning kommer stadig

lærerens ledelse og relasjoner opp som viktige faktorer i skolen. Dette er noe som blir vektlagt enten det gjelder elevenes faglige, sosiale eller personlige utvikling.

I følge Nordahl (2012) må problematferd i skolen forstås i sammenheng med læreren, undervisningen og læringsmiljøet. Nordahl skriver at problematferd ikke bør forklares kun som en individuell vanske eller et problem hos en elev. Han understreker også at mange av de samme faktorene som forklarer atferdsproblematikk, også kan forklare variasjonen i skolefaglige prestasjoner hos eleven. Skoler der man lykkes i å forebygge og korrigere atferdsproblemer ser også ut til å lykkes på andre områder som har med elevenes læringsutbytte og utvikling å gjøre (Nordahl, 2010a).

1.1 Problemstilling

På bakgrunn av forskernes funn, angående bråk og uro i elevundersøkelsen, forskningsrapportene som nevnes ovenfor og hva som skaper gode læringsmiljø for elevene, kan det være interessant å se nærmere på noe av det lærerne kan gjøre for å bedre forholdene i skolen. Størrelsen på denne oppgaven gjør at alle forhold rundt problematferd, som Nordahl (2012) mener må ses i sammenheng med både læringsmiljøet, undervisningen og læreren, blir for omfattende for denne oppgaven. Heller ikke alle de grunnleggende forholdene som skaper og opprettholder gode læringsmiljø, kan beskrives her. Men ut fra den nevnte forskningen ser det ut til at relasjoner har en sentral rolle, det samme gjelder også liten forekomst av problematferd. Hensikten med denne oppgaven blir dermed å forstå og beskrive sammenhenger mellom de to faktorene, og problemstillingen blir derfor formulert på følgende måte:

Hva er problematferd og hvilken betydning kan relasjoner ha i arbeidet med problematferd i skolen?

1.2 Begrepsdefinisjon

Adferdsvansker, atferdsproblemer og problematferd er begreper som kan oppleves som forvirrende siden de er ganske like. Atferdsvansker blir ofte brukt om en vanske forårsaket av genetiske forhold (Overland og Nordahl, 2001). Atferdsproblemer og problematferd er videre begrep og er to navn som brukes om hverandre med samme betydning. Siden begge

de sistnevnte begrepene brukes i teorien som ligger til grunn for oppgaven, brukes de også begge her. Begrepene forklares nærmere i kapittel 2.

Begrepet relasjon blir også mye bruk i denne oppgaven, det stammer fra latin og betyr i følge Moen (2011a) forhold eller forbindelse mellom personer, med gjensidig påvirkning. I denne oppgaven blir begrepene gode- og positive relasjoner brukt som uttrykk for relasjoner som er hensiktsmessige for elevenes utvikling.

Det som i oppgaven omtales som arbeid med- eller håndtering av problematferd innbefatter også forebygging av problematferd.

1.3 Oppbygging av oppgaven

Kapittel 2 handler om hva problematferd i skolen kan være og belyser videre noen ulike perspektiver som kan benyttes for å få en forståelse av problematferden. Det dreier seg ikke om noen utdypende forklaringer, men et kort overblikk over typer av problematferd og tre perspektiver som er aktuelle i skolen i dag. Kapittel 3 dreier seg om relasjonelle forhold som kan være viktige for en lærer å være bevisst på i arbeidet med problematferd, og ikke minst i arbeidet med forebygging av problematferd. Det gis ingen fullstendig oversikt over alle sider ved slikt arbeid, men det trekkes frem eksempler og resultater fra nyere forskning som sier noe om viktigheten av relasjonskvalitet i skolesammenheng. Oppsummering og avslutning kommer i kapittel 4.

2. Forståelse av problematferd i skolen

Dette kapitlet vil dreie seg om å forsøke å definere begrepet problematferd, skape en forståelse for hva problematferd i skolen kan være, og å belyse noen ulike synsvinkler innenfor temaet. Derfor starter kapitlet med selve begrepet først, det fortsetter så med en beskrivelse av ulike typer problematferd og til slutt presenteres forskjellige perspektiver for å forstå atferden.

2.1 Hva menes med begrepet problematferd i skolen?

Det har opp gjennom tidene vært ulike betegnelser på hva som er atferdsproblemer eller problematferd i skolen. Felles for alle definisjonene er at det dreier seg om uønsket atferd og brudd på de gjeldende normer og regler i skolen (Overland, 2007). Det kan dreie seg om atferd som er forstyrrende for egen og andres læring, upassende for alderen, eller hemmer positiv samhandling (Nordahl, Mausethagen og Kostøl, 2009; Ogden, 1998). Men man kan jo spørre seg om det ikke er normalt at barn forstyrrer og bryter regler. Nærmest alle barn kan fra tid til annen utvise problematisk atferd i større eller mindre grad, men det er når slik atferd utvises regelmessig over lang tid i gitte situasjoner, at det kan betraktes som problematferd (Nordahl et al., 2009). Det vil si at i visse tilfeller er problematferd et faresignal vi burde reagere på, for eksempel dersom den utvikler seg over tid, hemmer utvikling og læring og/eller er krenkende eller forstyrrende for andre.

Det skiller mellom to hovedtyper problematferd; utagerende atferd som for eksempel mobbing, uro og bråk i klasserommet, slåssing, rusmissbruk, skulking, kjefting eller hærverk, og innagerende atferd som for eksempel ensomhet, dårlig selvbilde, passivitet i undervisningen, angst, depresjon eller overdreven bekymring (Sørli & Nordahl, 1998).

Problematferd kan videre deles inn i ulike kategorier, og i Sørli og Nordahl (1998) sine studier av problematferd i skolen deles den inn i fire kategorier som beskrives nedenfor. Denne inndelingen støttes av flere andre studier (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005; Nordahl et al., 2009; Overland og Nordahl, 2001; Ogden, 1998).

Lærings- og undervisningshemmende atferd innbefatter forskjellige typer atferd som for eksempel det og stadig å drømme seg bort i timene, lett la seg distrahere, bråke og forstyrre

medelever eller lærere. I følge Nordahl, Mausethagen og Kostøl (2009), er dette den mest vanlige typen problematferd i skolen.

Sosial isolasjon omfatter elever som føler seg ensomme på skolen, mangler noen å være sammen med i friminuttene, er usikre eller er lei seg. Denne typen atferd forstyrrer eller hemmer ikke nødvendigvis andre elever eller lærerens undervisning, men kan være svært vanskelig for den det gjelder og gå ut over egen læring og utvikling (Nordahl et al., 2005; Overland, 2007; Sørli og Nordahl, 1998).

Utagerende atferd dreier seg om å bli fort sint, svare lærerne ved irettesettelser, og å krangle eller sloss med andre elever. Det vil si både verbal og fysisk utagering. Overland (2007) hevder at de fleste lærerne vil oppleve denne typen atferd som ødeleggende for undervisningen og at den dermed går ut over andre elevers læring så vel som egen, og at det er vanskelig å endre utagerende atferd.

Anti-sosial atferd /Norm- regelbrytende atferd er atferd som blant annet kan være truende, den omfatter mobbing og/eller trakassering, trusler om vold og overgrep, skulking, tyveri, innbrudd, hærverk og rusmisbruk. Sørli og Nordahls studie (1998), viste at dette var den typen atferdsproblemer det var klart minst av i norske skoler.

I alle kategoriene utenom sosial isolasjon finner man i studien dobbelt så mange gutter som jenter, mens blant de sosialt isolerte var det omtrent like mange jenter som gutter. Studien det refereres til viser også at en del av elevene som utviser utagerende atferd også forteller at de føler seg ensomme og sosialt isolerte. Dette forteller at elever med problematferd ikke nødvendigvis kan plasseres i en bestemt kategori. Resultatene fra undersøkelsen viser også at elever som lærerne betegner som atferdsproblematiske ikke bare er problematiske, men også viser positive sider og defineres i første rekke som forskjellige fra andre elever av nettopp lærerne (Overland og Nordahl 2001).

Ut fra beskrivelsene av de ulike kategoriene kan man tenke at ikke alle disse typene problematferd forårsaker bråk og uro i klasserommet eller ødelegger for klasse miljøet, men på hver sin måte kan de bidra til å hemme læring og utvikling hos elevene. Lærere vil sannsynligvis før eller siden møte elever av alle kategorier problematferd og siden det ikke er alle elever som kan plasseres i kun en kategori, vil det i denne oppgaven videre handle om problematferd generelt der alle kategoriene inngår.

2.2 Perspektiver på problematferd i skolen

Det finnes mange ulike teorier og perspektiver som brukes til å forklare hva som ligger til grunn for problematferd i skolen og i samfunnet for øvrig. Noen perspektiver blir fremhevet mer enn andre av skoleforskere, og det kan være interessant å se på noen av dem for å forstå denne problematikken. Uten at pedagogisk analyse forklares nærmere i denne oppgaven, presenteres de samme tre perspektivene som ofte brukes i slike analyser.

2.2.1 Individperspektivet

Dette perspektivet fokuserer på forbindelsen mellom atferd og genetiske forhold. Det tillegger personen bestemte egenskaper, dysfunksjoner, avvik, vansker eller skader som for eksempel diagnosene CD, ODD, ADHD, Tourettes- og Aspergers syndrom, og begrepsbruk som atferdsvansker, psykososiale vansker eller sosiale og emosjonelle vansker blir brukt innenfor individperspektivet (Nordahl et al., 2005; Nordahl, Sørli, Tveit og Manger 2003). Disse diagnosene og begrepene brukes blant annet i spesialpedagogikken og indikerer at mistilpasning og problematferd er et problem som eies av individet, og i denne sammenhengen at årsaken til problematferd i skolen i hovedsak er å finne i eleven selv (Nordahl, 2000; Overland, 2007). Dette perspektivet innbefatter også personlige egenskaper som for eksempel sjenanse, temperament eller angst, og i tillegg hjemmeforhold som får negative konsekvenser for barna som for eksempel omsorgssvikt, psykiske problemer eller rusproblematikk hos omsorgspersonene (Nordahl, 2010b).

Denne årsaksforklaringen har fått mye kritikk opp gjennom årene fordi den har ført til at mye av den pedagogiske innsatsen i stor grad har tatt utgangspunkt i elevenes svakheter i stedet for styrker, kvaliteter, kompetanser og muligheter (Nordahl et al., 2005; Overland, 2007). Dessuten viser forskning at individuelle forklaringer på problematferd ikke alene kan regnes som tilstrekkelig for å forstå kompleksiteten i problematferd i skolen, men tvert i mot at det er en klar sammenheng mellom atferden og det som foregår i skolen (Hattie, 2009; Nordahl et al., 2009; Overland, 2007).

Ut fra dette kan det se ut som at læreren ikke skal vektlegge individuelle vansker eller skader i det hele tatt, men slik er det ikke. Det betyr ikke at en skal se helt bort fra årsaksforklaringer, men at de alene ikke gir en god nok forståelse av elevens atferd og handlinger i skolehverdagen (Nordahl et al., 2005). Dersom elevens problematferd kun ses

på som et utslag av en individuell eller medfødt skade eller vanske, vil lærerens handlingsmuligheter ovenfor eleven og skolemiljøet rundt eleven bli svært begrenset (Nordahl, 2009). Det er likevel viktig at læreren og andre fagpersoner har kunnskaper om individuelle vansker og skader, slik at dette kan tas med i betraktningen i samspillet mellom eleven og skolemiljøet. Dersom dette ikke tas hensyn til kan eleven og familien også gå glipp av tiltak, hjelp og kunnskap, som igjen kan føre til at de kanskje møtes med fordømmelse av omgivelsene (Nordahl et al., 2005).

2.2.2 Aktørperspektivet

I aktørperspektivet betraktes elevene som aktører som velger sine handlinger ut fra sin subjektive oppfatning av situasjoner og ut fra sine hensikter (Overland, 2007). De individuelle egenskapene og forutsetningene den enkelte har brukes ofte som forklaring på atferden, men det er også slik at barnet selv styrer sine handlinger og foretar relativt uavhengige valg (Nordahl, 2012). Elevene deltar aktivt i forhold til sine omgivelser og forsøker å påvirke sin fremtid. De handler ut ifra både sine individuelle forutsetninger og omgivelsene de til en hver tid er i. Nordahl (2010b) konkluderer med at elevene står i en relasjon til sine omgivelser og at omgivelsene påvirker deres atferd.

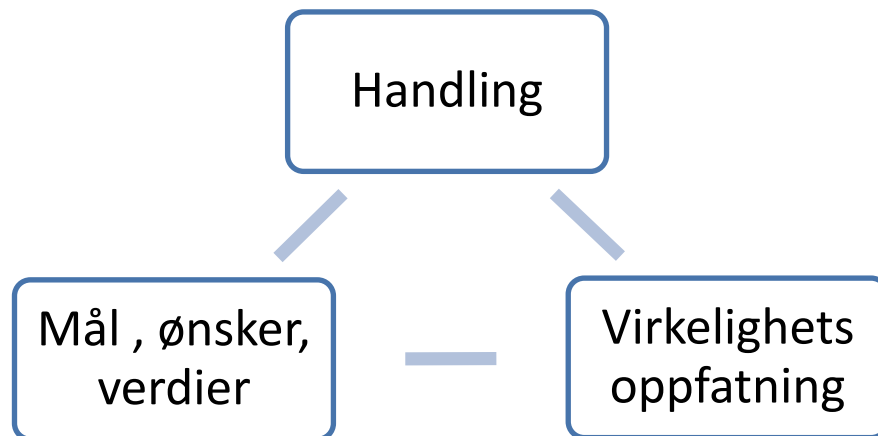
Dette perspektivet forklares dermed gjennom teorien om rasjonale valg og intensjonelle handlinger (Nordahl et al., 2005). Denne teorien går ut på at sosiale fenomener kan ses på som resultat av ulike enkeltindividers handlinger og innebærer et syn på at handlinger blir valgt som et middel for å kunne nå et mål, og at mennesket ikke bare er styrt av sine forutsetninger (Nordahl, 2010b). Elevene handler ut fra situasjonen de befinner seg i, og handler ut fra hva de tror og mener om situasjonen og omgivelsene.

Problematferd kan altså gjennom aktørperspektivet forstås som et mer eller mindre rasjonelt valg, en handling som eleven bevisst eller ubevisst velger ut fra vurderingen av situasjonen og ønske eller mål (blant andre Overland, 2007). For det er ikke nødvendigvis bevisste valg selv om de avgjøres av eleven. I følge Nordahl (2010b) er det viktig å merke seg at elever også viser atferd der de selv ikke er bevisst hensikten med den.

Handlingen kan også være rasjonell selv om den ikke fører til at ønsket eller målet oppnås, så lenge eleven tror at den fører frem. I de tilfellene eleven er bevisst på at hun eller han har en hensikt med handlingen, og tror at dette valget er det beste, må handlingen betraktes som både intensjonal og rasjonell (Nordahl, 2010b).

Dette betyr ikke at alle handlinger er rasjonelle, de kan også være irrasjonelle og oppstår da gjerne i komplekse situasjoner, ofte vil det være situasjoner som er preget av sterke følelser. Alle mennesker kan oppleve slike situasjoner og foreta irrasjonelle valg. (Nordahl, 2010b).

Nordahl et al. (2005) peker på to forhold som spesielt viktige for å forstå handlinger, det ene er virkelighetsoppfatninger og det andre er mål, ønsker eller verdier som styrer menneskers handlinger. Nedenfor illustreres sammenhengen mellom de to forholdene og handlinger i en figur.



Figur 2.1: Rasjonell handling (Nordahl, 2010b, s. 28).

Virkelighetsoppfatninger i denne sammenhengen dreier seg om elevenes subjektive forståelse og opplevelse, altså situasjonen sett gjennom elevens øyne. Et viktig poeng blir dermed at akkurat den samme situasjonen kan oppleves svært ulikt av forskjellige personer. Elevenes virkelighetsoppfatninger er grunnleggende for hvordan de reagerer og handler (Nordahl et al., 2005). Målet eller ønsket eleven har, behøver ikke være innlysende for læreren eller andre elever, derfor kan intensjonelle og rasjonelle handlinger virke som om de er irrasjonelle. Det kan for eksempel være klare mål eller ønsker, som det å komme inn i en vennegjeng, eller slippe å vise frem at man ikke kan svare på lærerens spørsmål. Videre kan det også handle om verdier og sosiale normer som ikke samsvarer med skolens og lærerens normer og verdier (ibid.).

2.2.3 Kontekstuellet perspektiv

I et kontekstuellet perspektiv legges det vekt på at alle handlinger i skolen foregår i et samspill med omgivelsene som finnes i den enkelte skole, og at disse omgivelsene ikke er statiske (Nordahl et al., 2003). Det betyr at det finnes kontekstuelle betingelser for handlinger og atferd og at det kan foregå en interaksjon mellom den konteksten som til en hver tid finnes

og eleven (Nordahl, 2000). Kontekst i skolesammenheng kan blant annet være undervisningen, regler og regelhåndtering, elevenes syn på skolen, relasjoner mellom elevene, relasjoner mellom lærere og elever, miljøet og ledelsen i skolen (ibid.).

Nordahls rapport *En skole- to verdener* (2000) er basert både på empiri og teori, og i denne finner han blant annet at klasserommet fremstår som sentralt for å forstå elevenes atferd og handlinger. Det innebærer at det er faktorer innenfor klasserommet som kan ha den største innvirkningen på elevenes atferd og handlinger, og dermed også sider ved det sosiale miljøet og den enkelte lærer. Lærerens forventninger til og oppmuntring av prososial atferd, håndhevelse av regler, og relasjoner kan betraktes som kontekstuelle variabler. Særlig variabelen knyttet til relasjoner er viktig for å forstå problematferd i skolen i følge Nordahl (2012). Han skriver at relasjoner mellom elevene og elevenes relasjoner til lærer anses som vesentlige og at de i denne sammenhengen betraktes som et kontekstuel fenomen som påvirker det sosiale systemet i klassen.

Forholdet til de andre i det sosiale systemet er en del av elevenes omgivelser, og normer og verdier hos disse andre antas derfor å danne viktige betingelser for elevenes handlinger. Elevenes handlinger ses på som en del av atferden og gjennom atferd kan de formidle et budskap, atferden må derfor anses som en måte å kommunisere med andre på (Nordahl, 2012)

2.2.4 Oppsummering av perspektivene

Tabell 2.1: Perspektiver (egen tabell).

Individ	Aktør	Kontekst
<ul style="list-style-type: none"> •Årsaken til problematferd er skader, vansker eller egenskaper hos eleven 	<ul style="list-style-type: none"> •Problematferd kan forstås som intensjonale og rasjonelle handlinger basert på elevens virkelighetsoppfatning •Problematferd kan også være irrasjonelle handlinger basert på emosjoner 	<ul style="list-style-type: none"> •Problematferd har sammenheng med elementer i elevens omgivelser, som lærerens pedagogiske praksis, relasjoner mellom elev og lærer, og mellom elevene •Problematferd kan ha sammenheng med normer og verdier som ikke samsvarer med skolens normer og verdier

I tabell 2.1 oppsummeres synet på problematferd punktvis ut fra de forskjellige perspektivene for å gi en oversikt over forskjellene.

Nordahl (2000) mener at det ut fra hans studie er grunnlag for å hevde at det i klasserommet og skolen ser ut til å finnes to delvis ulike virkelighetsoppfatninger, elevenes og lærernes. Ut fra hans empiriske materiale ser elevene ut til å fortolke de kontekstuelle betingelsene i skolen annerledes enn lærerne gjør. Det betyr at det som kan se ut som irrasjonelle handlinger i lærerens øyne kan være rasjonelle ut fra elevens virkelighetsoppfatning, derfor bør muligheten for at det er en rasjonell handling alltid inkluderes (ibid.).

Et slikt subjektivt syn på atferd kan gi en bredere forståelse av problematferd i skolen enn et individperspektiv gjør (Nordahl, 2000). Dersom læreren tar utgangspunkt i at eleven som aktør ønsker å gjøre det han eller hun tror er best, at eleven forsøker å være rasjonell, kan det være lettere å forstå og dermed endre slik atferd. Det kan være hensiktsmessig å se på elevenes kompetanse, hva de kan, hva de liker og interesserer seg for, i stedet for deres problemer, svakheter eller vansker slik det har vært tradisjon for i individperspektivet (ibid.).

Videre vil det være nødvendig å se på elevens omgivelser, som inngår i det kontekstuelle perspektivet. Ogden (2012) støtter dette når han hevder at nøkkelen til å forstå elevenes problematferd handler om å analysere den som en handling i en kontekst. Det innebærer blant annet å se på seg selv som lærer, sine relasjoner til elevene og relasjonene mellom elevene i klassen. Det innebærer også å vise interesse og skaffe seg innsikt i hvilke oppfatninger, ønsker og mål eleven har og hvilke normer og verdier som påvirker eleven (Nordahl, 2009).

Ut fra forskningen, blant annet Nordahl, Mausethagen og Kostøls studier (2009) av skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer, tyder det på at arbeidet med problematferd bør bygge på alle de tre perspektivene. De understreker at elevenes atferd alltid bør vurderes i sammenheng med kontekstuelle faktorer, og ikke kun ut fra individuelle forutsetninger eller foreldrenes bakgrunn. Dette er viktige funn fordi det viser at det vil kunne være mulig å redusere problematferden i skolen (Nordahl et al., 2009).

3. De relasjonelle forholdenes betydning i arbeid med problematferd

Dette kapitlet innledes med å se på relasjoner som beskyttelsesfaktor og som risikofaktor for barn og unge, deretter beskrives noen kjennetegn på positive og negative relasjoner. Videre følger noen betraktninger rundt tre forskjellige forhold i lærerens arbeid med problematferd; betydningen av positive lærer- elev- relasjoner, lærer- elev- relasjonens betydning for relasjoner mellom elever, og til slutt betydningen av positive relasjoner mellom lærere og foreldre.

3.1 Relasjoner som beskyttelses- og risikofaktorer

Risikofaktorer er betegnelsen på faktorer som øker risikoen for at barn og unge får en negativ utvikling. Det kan dreie seg om både utvikling av psykiske vansker og/eller problematferd (Drugli, 2008). Beskyttelsesfaktorer anses som faktorer som bryter sammenhengen mellom risikofaktorer og en eventuell negativ utvikling, og som fører til at utviklingen endrer kurs i positiv retning (ibid.). Det kan lett oppfattes som at risiko- og beskyttelsesfaktorer er det motsatte av hverandre, men det behøver de ikke å være. I Nordahl et al. (2005) trekkes utagerende aggressiv atferd frem som eksempel på dette. Dette kan være en risikofaktor for alvorlige atferdsvanker, mens fravær av utagerende aggressiv atferd ikke er påvist å være en beskyttende faktor. Videre hevdes det også at jo flere risikofaktorer en elev utsettes for, jo større er sjansen for at eleven senere får alvorlige problemer (ibid.). Risikofaktorer kan finnes både hos individet, i familieforhold, i jevnaldergruppa, i nærmiljøet, i barnehagen og i skolen.

I skolen anses blant annet dårlig klassemiljø og negative relasjoner mellom lærer og elever som risikofaktorer, samtidig kan et godt og inkluderende klassemiljø og positive lærer- elev- relasjoner være beskyttelsesfaktorer (Nordahl et al., 2005). Andre beskyttende faktorer kan være klare standarder for oppførsel og godt samarbeid mellom hjem og skole. Det er særlig viktig at lærere har kjennskap til beskyttende forhold knyttet til både eleven og konteksten, fordi barn og unge kan mestre vanskelige oppvekstforhold med hjelp av beskyttende faktorer (Nordahl et al., 2003)

Skolen (og barnehagen) er den viktigste utviklingsarenaen for barn og unge nest etter hjemmet. Siden mye av tiden tilbringes i skolen vil det som foregår der ha stor betydning, og samspillet mellom ulike aktører og ulike deler av konteksten vil kunne være en ressurs eller en risikofaktor, alt etter som hvordan det fungerer (Drugli og Nordahl, 2010). Dersom det er varme og nære relasjoner mellom lærer og elev vil denne relasjonen kunne være en ressurs, eller en beskyttelsesfaktor for eleven. En slik støttende og positiv relasjon vil kunne kompensere for eventuell manglende oppfølging fra foreldre, eller bidra til positiv utvikling for en elev tross mangelfull omsorg (ibid.). Motsatt vil negative relasjoner mellom lærer og elev kunne være en risikofaktor i barnets liv, og føre til at eleven misstrives på skolen og dermed også utviser problematferd.

3.2 Kjennetegn på positive og negative relasjoner

Røkenes og Hanssen (2012) trekker frem tre forhold som betydningsfulle for utvikling av en god relasjon; væremåte, empati og anerkjennelse. Det de legger i væremåte er blant annet å være vennlig, interessert, imøtekommende, være ekte i mimikk, stemmebruk og gester og at man er uredd og kan samtale om det den andre vil snakke om. Empati betyr innfølelse, altså å leve seg inn i en annens indre subjektive opplevelse både i forhold til innhold og affekt (ibid.). Det innebærer å lytte til og forstå andre menneskers opplevelser, dette krever at vi bruker både intellekt og følelser (Linder, 2012). Anerkjennelse betyr bekreftelse og handler om å bekrefte den andre og hans eller hennes opplevelse av verden (ibid.). Anerkjennelse dreier seg dermed om grunnleggende vilkår for dannelse av den enkeltes identitet og kan ses på som en kjerneverdi i pedagogikken. Barnet er avhengig av anerkjennelse for å kunne bygge opp selvtillit, selvverd og selvrespekt (Drugli og Nordahl, 2010). Anerkjennelse henger nøye sammen med respekt, og respekt ligger i bunnen i alle gode relasjoner, slik sett er mangel på respekt et symptom på dårlige relasjoner (Overland, 2007; Nordahl et al., 2005).

Linder (2012) trekker frem to andre forhold som sentrale for utvikling av positive relasjoner, nemlig tillit og engasjement. Læreren bør framstå som en ansvarlig voksen som elevene kan ha tillit til, blant annet ved å holde avtaler, være forutsigbar, lytte og være positivt innstilt til eleven (Nordahl, 2010b). Tillit er ikke noe læreren kan forlange, men noe man må gjøre seg fortjent til. Lærere som benytter sarkasme og spydigheter som maktstrategi ovenfor enkeltelever vil sannsynligvis slite med å opprette et tillitsforhold til elevene. Hvem vil vel

vise tillit til en som utøver urett og henger ut andre? Det kan ta tid å bygge opp tillit, men det er gjort på et øyeblikk å rive den ned. Dersom læreren svikter eleven ved å utlevere ham eller henne, uttale seg negativt eller bryte et løfte, kan tillitsforholdet være ødelagt (Overland, 2007). Et engasjert forhold til elevene vil gi læreren forståelse for og innsikt i elevenes behov. Spurkeland (2005) peker på at bygging av gode relasjoner baseres på at en person viser interesse for en annen, i denne sammenhengen vil det si at læreren må vise interesse for eleven. Ved å stille spørsmål eller gi ros angående personlige forhold så vel som faglige, viser læreren at han eller hun er interessert i elevens verden. Eksempler kan være å stille spørsmål om fotballkampen i helgen, hvordan det går med eleven som har flyttet til et nytt nabolag eller gi kompliment for den nye frisyren.

Det kommer tydelig frem av forskningen at hvordan læreren opptrer ovenfor elevene sine vil ha betydning for hva slags relasjoner som oppstår mellom dem. Det finnes mange måter å påvirke relasjoner, nedenfor vises en tabell hentet fra Drugli og Nordahl (2010) med ulike eksempler på hva som kan fremme positive relasjoner, og motsatt - hva som kan bidra til negative relasjoner.

Tabell 3.1: Ulike tilnæringer i etablering av relasjon lærer – elev (Drugli og Nordahl, 2010, s. 150).

Indikator for positiv relasjon	Indikator for negativ relasjon
Å bli respektert	Å bli oversett og ignorert
Å bli rost	Å bli skjelt ut
Å bli støttet i sine initiativer	Å bli ydmyket
Å bli vist interesse for	Å få vite at man ikke duger til noe
Å bli anerkjent	Å bli devaluert og ikke respektert
Å bli vist toleranse	Å få negative kommentarer
Å bli vist forståelse	Å bli truet

Det er med andre ord avgjørende at lærere er bevisst på egne handlinger og utsagn i møte med elevene. Negative tilbakemeldinger og lite støtte fra læreren har nær sammenheng med både lav motivasjon for faglig arbeid og negativ sosial atferd i skolen (ibid.).

3.3 Lærer- elev- relasjonens betydning

Lærerens og elevens oppfattelse av relasjonen ligger til grunn for relasjonen, og de relasjonelle erfaringene hver og en av dem har kan virke inn på oppfattelsen av relasjonen og hvordan de handler (Drugli og Nordahl, 2010). Hvilke erfaringer kan eleven ha, som påvirker deres oppfattelse av relasjonene til de voksne i skolen?

Bergin og Bergin (2009) har gjort noen betraktninger rundt dette og har et eksempel på det. De sier at det er viktig at lærere forstår viktigheten av å arbeide aktivt med barn som har en uttrygg tilknytning til foreldrene sine. De hevder at utrygge barn søker gode og tillitsfulle relasjoner, men at de ikke har ferdighetene som skal til for å skape slike relasjoner selv, og at det derfor må være lærerens ansvar å forsøke å endre slike elevers syn på relasjonelle forhold og å møte barnets emosjonelle behov. Dette er et eksempel som også viser at læreren ikke bør ignorere individperspektivet, men dra nytte av elementer fra det sammen med aktør- og kontekstperspektivet.

En stor langtidstudie i Minnesota viste at elever med utrygg tilknytning til foreldrene i langt større grad havnet i negativt samspill med både lærere og jevnaldrende enn barn som har en trygg tilknytning til foreldrene (ibid.). Dersom læreren er oppmerksom på utfordringene som enkelte elever kan ha på grunn av for eksempel hjemmeforhold, kan det være lettere å møte eleven med respekt og forståelse i stedet for kun å kritisere atferden. (Drugli, 2012)

Relasjoner handler blant annet om den grunnleggende kontakten mellom lærer og elev og den påvirker samhandlingen og atferden i klassen. Mens man innen familien snakker om tilknytningsrelasjoner, er det i skolen snakk om å knytte sosiale bånd mellom lærer og elev, likevel er betydningen i bunn og grunn stort sett den samme (Ogden, 2012). I begge tilfeller er det snakk om følelsesmessige og emosjonelle faktorer som påvirker hvordan individene forholder seg til hverandre, kommunikasjonen, holdningene og forventningene dem i mellom (ibid.). Det hevdes at en trygg relasjon mellom lærer og elev kan gjøre at en kritisk kommentar til atferden hos en elev blir tatt i mot som hjelp og omtanke, mens den samme kommentaren oppfattes som sarkasme og avvisning dersom relasjonen er dårlig. (Røkenes og Hanssen, 2012) Dersom eleven knytter seg til læreren sin og de har en god relasjon, vil læreren bli en viktig rollemodell i forhold til atferd og verdier (Drugli, 2012).

Læreren råder ikke over alle faktorene som påvirker relasjonskvaliteten til det enkelte individ, så hva forventes det egentlig av læreren? Det er i alle fall ett svar det er bred enighet

om i fagfeltet, som eksempler kan både Linder (2012), Nordahl (2010b) og Drugli (2012) nevnes. De mener at læreren alltid kan sørge for å ta tak i, og ta ansvar for sitt eget bidrag til relasjonen. I stortingsmelding nr. 11, 2.1.2. står blant annet dette:

Læreryrket krever evne til samarbeid og kommunikasjon med elever, foreldre og andre aktører i og utenfor skolen. Læreren må ha god kjennskap til elevene og deres forutsetninger for å lære, kunne omgås elevene på en god måte og ha et positivt syn på elevenes potensiale (Kunnskapsdepartementet, 2007).

Lærere har med andre ord et ansvar for dette som profesjonelle yrkesutøvere. Det asymmetriske forholdet mellom lærer og elev innebærer at det *alltid* er læreren som må ta ansvar dersom det er behov for å bedre relasjonen mellom dem (blant andre Drugli, 2012).

Ved å være villig til å arbeide med kommunikasjonen og egne holdninger vil læreren bidra til å fremme positive relasjoner, som igjen vil føre til en bedre skolehverdag og øke elevens motivasjon til å utvise positiv atferd. Drugli (2008) påpeker at alle lærere, og andre pedagoger, bør være bevisste i forhold til den store kraften som ligger i positiv oppmerksomhet rundt positiv atferd, og at dette i seg selv kan redusere forekomsten av negativ atferd.

Elever som liker læreren og dermed har en god relasjon til læreren, trives bedre i skolen, og trivsel fremmer positiv atferd. Motsatt vil elever som ikke liker læreren og ikke finner seg til rette i skolen, ofte vise mye negativ og læringshemmende atferd (Drugli, 2012). Nordahls undersøkelse (2000) viser også at det ser ut til at lærere med positive relasjoner til elevene opplever mindre problematferd enn lærere som har et negativt forhold til elevene. I forskningen uttrykkes sammenhenger, eller korrelasjoner, som tallstørrelser fra .00 til 1.00. Sammenhenger på over .30 betraktes som interessante fordi det da er en relativt sterk sammenheng. Sammenhengen mellom lærer- elev- relasjon og problematferd utgjorde .44, noe som dermed anses som en sterk sammenheng (Nordahl, 2010b).

Det levnes liten tvil om at lærer- elev- relasjonen har stor betydning for elevenes atferd, trivsel, utvikling og læring. Dersom det etableres positive og støttende lærer- elev- relasjoner vil dette fremme et generelt godt læringsmiljø, der læreren slipper å bruke mye tid på å håndtere problematferd og uro (Drugli og Nordahl, 2010).

3.4 Lærer- elev- relasjonens betydning for forholdet mellom elevene

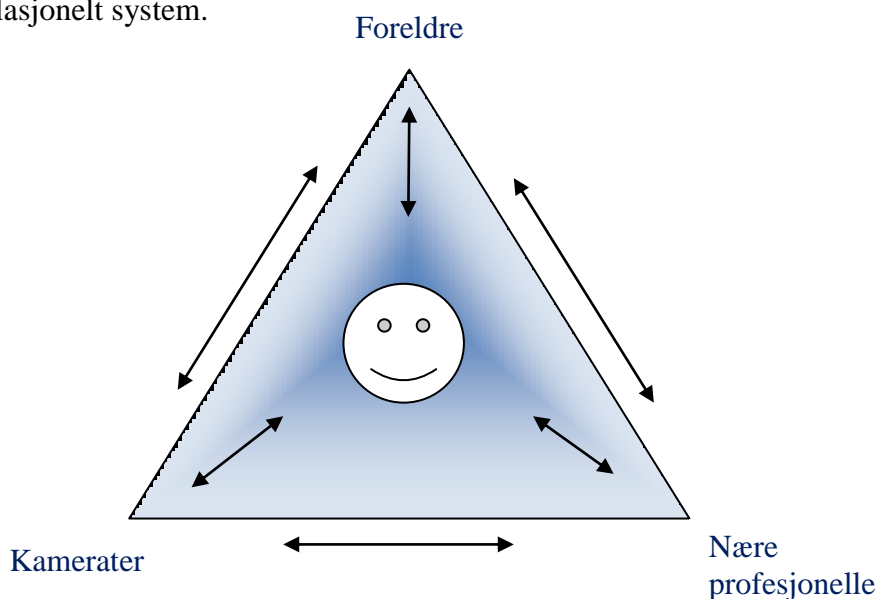
Ut fra en intervju- undersøkelse om lærer- elev- relasjoner har Drugli (2012) vært med og studert svar fra elever i 3., 6. og 8. klasse ved syv ulike skoler i Trondheim. Særlig elevene i 6. og 8. klasse var tydelige på at de kan merke om læreren liker, eller ikke liker en elev. De fortalte at kroppsspråk, blikk, tonefall, hvor mye hjelp eleven får og om eleven får skryt eller ikke, gjør at de kan oppfatte om eleven er dårlig likt av læreren eller ikke. Vil elevene påvirkes av lærerens relasjoner til andre elever? Hvordan kan eventuelt elevenes oppfattelse av relasjonen mellom læreren og en enkeltelev påvirke elev- elev- relasjoner?

Forskningen gir svar på dette, den viser at relasjonene mellom elevene påvirkes av relasjonen mellom lærer og elev. Nordahl (2000) finner i sin studie at rundt 12 prosent av elevene opplever at de ikke blir likt av de andre elevene, og heller ikke at de andre bryr seg om dem. Trolig er skolehverdagen til disse elevene preget av ensomhet og isolasjon. Videre finner han relativt sterke sammenhenger mellom elev- elev- relasjoner og lærer- elev- relasjoner. Hvis de andre elevene i klassen merker at læreren ikke kommer god overens med en elev, er det gjerne slik at de andre elevene også utvikler en negativ relasjon til denne eleven. Motsatt vises det også til at elever som har en positiv relasjon til læreren ofte også har positive relasjoner til de andre elevene i klassen. (Drugli, 2012; Nordahl, 2000).

Dette forteller at læreren er en betydningsfull rollemodell som har innvirkning på hvordan elevene utvikler relasjoner til hverandre, om disse blir positive eller negative. Elever som har positiv relasjon til læreren blir også likt av andre elever. Elever som viser aggressiv atferd og har en konfliktfylt relasjon til læreren, er de som blir dårligst likt av de andre i klassen (Drugli, 2012). Derimot viser det seg at elever med aggressiv atferd som samtidig har en god relasjon til læreren er langt bedre likt av de andre elevene enn de som både er aggressive og har en dårlig relasjon til læreren (ibid.). I forskningen er det også funnet at dersom læreren bevisst begynner å gi positive kommentarer til en elev som har vært dårlig likt av de andre elevene, endres relasjonene mellom denne eleven og de andre til det bedre (Drugli, 2012). Lærer- elev- relasjonen har med andre ord også stor betydning for hvordan forholdet mellom elevene utvikler seg, og hvordan læreren arbeider med dette kan gi konsekvenser for omfanget av problematferden i klassen.

3.5 Lærer- forelder- relasjonens betydning

Selv om relasjonen mellom lærer og elev påvirker dem gjensidig, vil andre systemer som klassen, skolen og forhold lærere og elever har til personer utenfor skolen også ha innvirkning (Ogden, 2012). Figuren nedenfor er en rekonstruert utgave av Linders illustrasjon (2012). Den viser noen sentrale relasjonelle forhold i elevens læringsmiljø som påvirker eleven direkte eller indirekte. Ansiktet i midten av trekanten illustrerer eleven som sentrum i et relasjonelt system.



Figur 3.1: Relasjoner (Linder, 2012, s. 33)

I denne figuren er pilene utenfor figuren ment som en illustrasjon på indirekte eller lite synlige relasjonelle forhold som kan påvirke elevenes hverdag i skolen. På hvilken måte kan lærer- forelder- relasjonen påvirke eleven? Linder (2012) trekker frem problematiske relasjoner mellom foreldre og lærere som eksempel, konflikter mellom dem kan for eksempel sette barnet i en lojalitetskrise. Det kan gjøre at problematferd forsterkes, eller at problematferd oppstår.

Noen foreldre vil kunne vise motstand mot skolen og lærerens verdier og normer, for eksempel i form av kritikk mot læreren eller negative kommentarer om skolen og opplæringen (Nordahl, 2007). Slike handlinger kan ofte dreie seg mer om å beskytte egen verdighet enn å gjøre det vanskelig for læreren. Det kan komme av at foreldrene har opplevd å bli kontaktet kun når barnet deres har utvist negativ atferd og forårsaket problemer i skolen, og at de ikke føler at de blir anerkjent og verdsatt av læreren (ibid.). Foreldre er

sårbare i forhold til egne barn, og en hver kritikk av barnet vil føles som kritikk av dem som foreldre. Det å bli møtt med anerkjennelse og tillit er med andre ord like viktig for foreldre som det er for elevene, og foreldre som møtes med anerkjennelse vil sannsynligvis ikke ha behov for å beskytte egen verdighet på denne måten. Anerkjennelse er viktig for å skape en god relasjon, og bidrar til at foreldrene myndiggjøres (ibid.).

Spurkeland (2005) bruker uttrykket ”å gjøre andre god”, og sikter til at det i møte mellom mennesker alltid finnes en anledning til å gjøre andre gode. Han definerer uttrykket slik: ”En hver personlig relasjonell påvirkning som får et annet individ til å kjenne seg psykisk sterkere, mer kompetent og i stand til å ta i bruk det beste i seg”. I arbeid med problematferd må lærerne ha tro på alle foreldre, la dem vite at deres synspunkter er viktige og at de kan ha en positiv påvirkning på barnas utvikling (Nordahl et al., 2005) I arbeid med foreldre bør læreren med andre ord ha som mål å bidra til å gjøre dem gode. Selv om dette gjelder alle, vil det være spesielt viktig for foreldre som strever med oppdragerrollen, og/eller har barn som utviser problematferd, slik at de kan bidra til positiv endring.

Et annet eksempel på at lærer- forelder- relasjonen er viktig er at foreldre kan ha klare oppfatninger om kvaliteten på relasjonen mellom læreren og deres barn, men vil de tørre å snakke med læreren om dette? De fleste vil nok grue seg for å ta det opp, men dersom læreren inviterer foreldrene til å snakke om relasjonen kan de gi viktige bidrag til å forstå hva relasjonsproblemene handler om (Nordahl et al., 2010). Forskning viser at kvaliteten på samarbeidsrelasjonen mellom foreldre og lærer er best når det er læreren som tar initiativ til kontakt, og ikke motsatt (Westergård, 2012). Igjen ligger ansvaret for relasjonen hos læreren, som gjennom sin rolle som profesjonell har ansvaret for etableringen av samarbeid med hjemmet (Kunnskapsdepartementet, 2012b). Ved at lærer- forelder- relasjonen er positiv fra starten av, kan det være enklere for begge parter å ta opp problematiske ting, som for eksempel negativ atferd (Nordahl, 2007).

4. Oppsummering og avslutning

I et større perspektiv er problematferd en form for mistilpasning og tilkortkomning som betraktes som en risikofaktor for elevens fremtid (Overland og Nordahl, 2001). Elever som viser problematferd kan få vanskeligheter med å fullføre kompetansegivende utdanning og dermed også falle utenfor arbeidsmarkedet. Det kan for mange være starten på en tilværelse som sosialklient, og sannsynligheten for rusmissbruk og kriminalitet anses som høyere enn hos andre (ibid.).

All atferd og handlinger som forekommer i skolen kan forstås i lys av ulike perspektiver, og alle de tre perspektivene som er nevnt ovenfor er vesentlige for å kunne korrigere elevens atferd og bidra til bedre læringsmiljø i skolen (Nordahl, 2010b).

Lærerne er de eneste blant forskjellige faggrupper og instanser som hver dag direkte møter barn og unge og har mulighet til å påvirke dem og deres atferd. Slik sett kan skolen være en beskyttende faktor som kan kompensere for risikofaktorer knyttet til den enkelte elev eller deres hjemmeforhold (Nordahl, 2005). For elever som møter mye kritikk, nederlag og utestenging, og som ikke opplever anerkjennelse og får lite ros, kan skolen derimot være en risikofaktor. Linder og Mortensen (2006 s. 65) skriver det slik: ”En pædagogisk lykketyv er i denne sammenheng den professionelle voksne, der setter fokus på barnets feil og mangler, og overser barnets behov for at blive anerkendt og bekræftet” For barn og unge som har flere risikofaktorer rundt seg kan det være avgjørende at ikke skolen blir enda en risikofaktor og på den måten bidrar til at de senere får alvorlige problemer (Nordahl, 2005).

Det finnes i dag mye forskning som viser hvor stor betydning kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev har for elevens atferd (Drugli, 2012). Nordahl (2000) viser i sin studie at det er relativt sterke sammenhenger mellom relasjonelle forhold og omfanget av problematferd i skolen, og at elever med dårlig relasjon til læreren ser ut til å utvise mer problematferd enn de som har en god relasjon til læreren. Samtidig gjelder dette elevene i mellom også, barn med dårlige relasjoner til andre barn viser mer problematferd på skolen enn barn med gode relasjoner til andre barn (Nordahl, 2000).

Den sosiale konteksten, eller relasjonene, ser ut til å være vesentlig for å forstå elevens handling og atferd i skolen. Endrer vi omgivelsene, forstått som grunnlag for atferd og kommunikasjon, vil atferden og kommunikasjonen endres. (Nordahl, 2012) Elever har

relasjoner til ulike grupper av personer samtidig, og normer og verdier hos jevnaldrende og familie kan ha større betydning for noen elever enn lærerens og skolens normer og verdier (Nordahl, 2000). Likevel kan læreren være viktig også i perioder der jevnaldrende har økt innflytelse på atferd, verdier og holdninger (Ogden, 2012). Når læreren endrer atferd og holdning ovenfor en elev, endrer han/hun også de andre elevenes oppfatning av den samme eleven. Dette viser at det er viktig at læreren er bevisst på hvilken innflytelse han eller hun har på det sosiale samspillet i klassen, og at læreren møter *alle* elever med respekt og anerkjennelse (Drugli, 2012).

Bergin og Bergin (2009) fremhever at det å forstå den rollen tilknytningen mellom lærer og elever har vil gjøre undervisningen lettere å gjennomføre, spesielt i forhold til de utfordrende elevene. Det å fremme tilknytningslignende relasjoner mellom lærer og elev og bedre elevens forhold til skolen burde prioriteres fordi det fremmer elevenes trivsel og velvære (ibid.). Selv om elevene påvirkes av vanskelige hjemmeforhold kan relasjonene mellom dem og læreren være viktig for at de skal lykkes i skolen og utvikle seg positivt.

Positive relasjoner er ikke bare betydningsfulle mellom barn og voksne, men også mellom tenåringer og voksne. Enkelte elever som blir utestengt på grunn av problematferd, søker seg mot "likesinnede" venner. Dette er uheldig fordi det gjør at problematferden ofte øker i ungdomstiden, og dermed gir konsekvenser for enkeltelevers senere sosiale liv og tilpassning i samfunnet (Manger, 2010). I følge Drugli (2012) viser forskning at relasjonen mellom lærere og ungdommer har langt større betydning enn det mange kanskje skulle tro. Studier viser at gode relasjoner til voksne, blant annet lærere, øker sjansen for at tenåringene holder seg unna antisosiale jevnaldrende. (Drugli, 2012). Videre gir høyt nivå av risikoatferd i ungdomstiden en forhøyet risiko for psykiske problemer i voksne alder. Derfor blir kvaliteten på lærer- elev- relasjonen av stor betydning også for tenåringer (ibid.). Det betyr at relasjoner bør få stor oppmerksomhet blant lærere, ikke bare i barneskolen, men også i ungdomsskolen og den videregående skolen (Drugli, 2012).

Det er flere relasjonelle forhold som kan påvirke elevenes atferd, deriblant lærerens relasjon til foreldre. Alle foreldre kan bidra til å gjøre en forskjell for barna sine, men det avhenger av at de har tro på seg selv og at de kan gjøre noe (Westergård, 2012). Dersom læreren klarer å skape en god relasjon og ser på alle foreldre som en ressurs, kan de bidra til at foreldrene får et løft i så måte (Nordahl, 2007). Videre vil en god lærer- forelder- relasjon på et tidlig tidspunkt kunne være avgjørende for samarbeidet, og dermed også for eleven.

De relasjonelle forholdene er selvfølgelig ingrediens i hverdagen, og det kan være lett å glemme at vi selv er med og skape relasjonene til de vi har rundt oss (Linder, 2012). For å klare å skape kvalitative relasjoner er det vesentlig at lærerne klarer å være bevisste og holde fokuset oppe.

I dagens skole blir ikke kvaliteten på lærer- elev- relasjonen alltid systematisk evaluert når det finnes ulike former for bekymring for elever. Det kan se ut til at det fortsatt er slik at lærer- elev- relasjonen er et tema som mange vegrer seg for å ta tak i, kanskje fordi det innebærer å se på seg selv, egne evner og praksis (Drugli, 2012). Det kan utvilsomt være viktig å rette oppmerksomhet mot temaet relasjonskvalitet, fordi man raskere både kan identifisere og gjøre noe med negative lærer- elev- relasjoner.

Begrepet proaktiv betyr å være i forkant av mulige problemer slik at de kan forebygges (Moen, 2011b). En proaktiv lærer er med andre ord i forkant av eventuelle problemer og forebygger eller demper dem, slik at de ikke utvikler seg videre. Både gode lærer- elev- relasjoner og gode elev- elev- relasjoner samt et godt samarbeid med hjemmet er i følge Nordahl (2005) en forutsetning for effektivt å kunne forebygge problematferd i skolen. Det å rette søkelyset mot relasjonelle forhold vil kunne øke bevisstheten om at det først og fremst er læreren som må ta ansvar, og forsøke å gjøre noe med relasjonskvaliteten (Drugli, 2012).

Det legges for tiden stor vekt på elevenes læringsmiljø fra Kunnskapsdepartementets side. Det er satt i gang lokale utviklingsprosjekter som formidler forskningsbasert kunnskap gjennom kampanjen *Bedre læringsmiljø 2009-2014* (2012c). Ut fra virksomhetsdokumentene for en kommune på Østlandet kan det se ut til at kampanjen og forskningen når frem med sitt budskap, i alle fall til skoleeiere og skoleledere. I pedagogisk plattform og verdigrunnlag fra virksomhetsdokumentet (2012) for Gjøvik kommunes skoler står det:

I Gjøvik vil vi at elevene i grunnskolen skal møte voksne som formidler følgende:

Jeg ser deg.

Jeg hører deg.

Jeg er interessert i å høre hva du sier, hva du tenker.

Jeg er interessert i å bli kjent med deg.

Jeg lurer på hvordan du har det?

Det betyr noe for meg hvordan du har det.

Jeg tror at du er kompetent.

Jeg tror at du ønsker å samarbeide.

Jeg lærer noe om meg selv i møte med deg.

Du lærer noe om deg selv i møte med meg (Virksomhetsdokument, 2012).

Det vil være avgjørende at en slik visjon når frem til lærerne som skal møte elevene. Om det lykkes Kunnskapsdepartementets kampanje og nå frem til alle skoler og å nå helt frem til lærerne og bedre deres praksis er et spørsmål for fremtidig forskning.

Litteraturliste

- Bergin, C. & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational psychology review*, 21, 141 – 170. doi: 10.1007/s10648-009-9104-0
- Drugli, M. B. (2008). *Atferdsvansker hos barn: Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2010). Læreren og eleven. I S Lillejord, T. Manger & T. Nordahl, *Livet i skolen 2 Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta- analyses related to achievement*. London and New York: Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Læringsmiljø og klasseledelse* (St. meld. Nr. 22, 2010-2011) Lokalisert på: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011/7.html?id=641313>
- Kunnskapsdepartementet. (2012a). *Et godt læringsmiljø og fem grunnleggende forhold*. Lokalisert på: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Fem-grunnleggende-forhold/>
- Kunnskapsdepartementet. (2012b). *Prinsipp for opplæringa*. Lokalisert på: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/>
- Kunnskapsdepartementet. (2012c). *Bedre læringsmiljø (2009-2014)* Lokalisert på: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo2/>
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Læreren: Rollen og utdanningen..* (St. meld. nr. 11, 2007-2008). Lokalisert på: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-11-2008-2009-/2/1/2.html?id=544928>
- Linder, A. (2012). *Dette vet vi om: Å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Linder, A. & Mortensen, S. B. (2006). *Glædens Pædagogik*. Frederikshavn: Dafolo.
- Manger, T. (2010). Jevnaldrendes betydning. I S. Lillejord, T. Manger & T. Nordahl, *Livet i skolen 2 Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Moen, T. (2011a). Utviklingsstøttende lærer- elev- relasjoner. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (Red.), *Lærerearbeid for elevenes læring 1- 7*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Moen, T. (2011b). Klasseledelse. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (Red.), *Lærerearbeid for elevenes læring 1- 7*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Nordahl, T. (2005). Skolens muligheter i møte med utsatte barn og unge. I A. L. von der Lippe (Red.) & S. R. Wilkinson (Red.), *Risikoutvikling: Tilknytning, omsorgssvikt og forebygging*. Norsk Institutt for Forskning om Oppvekst, Velferd og Aldring (NOVA Rapport 7, 2005). Oslo: NOVA.
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om: Klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Nordahl, T. (2009). Eleven som aktør. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl, & T. Helland, *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole: Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2000). *En skole- to verdener: Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Norsk Institutt for Forskning om Oppvekst, Velferd og Aldring (NOVA Rapport 11, 2000). Oslo: NOVA.
- Nordahl, T. (2010a). Lærerens ledelse. I S. Lillejord, T. Manger & T. Nordahl, *Livet i skolen 2 Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2010b). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen (2. utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Mausethagen, S. & Kostøl, A. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer: En kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene*. (Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 3- 2009). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Tveit, A. & Manger, T. (2003). *Alvorlige atferdsvansker: Effektiv forebygging og mestring i skolen*. (Læringscenteret Veileder for skolen). Oslo: Læringscenteret.
- Ogden, T. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø: Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. (Rapport '98 Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet). Oslo: Statens trykksakekspedisjon.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse: Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene: Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Overland, T., & Nordahl, T. (2001). *Systemarbeid i klasser: Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Biri: Forum for tilpasset opplæring.
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P.- H. (2012). *Bære eller bryte: Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker (3. utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget.

-
- Spurkeland, J. (2005). *Relasjonskompetanse: Resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sørli, M.-A. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner. Hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"*. Norsk Institutt for Forskning om Oppvekst, Velferd og Aldring (NOVA Rapport 12a/98). Oslo: NOVA.
- Virksomhetsdokument 2012 for tjenesteområde skole. (2012)*. Lokalisert 18.05.13 på: <http://www.gjovik.kommune.no/dav/a66c7977c8.pdf>
- Wendelborg, C., Paulsen, V., Røe, M., Valenta, M. & Skaalvik, E. (2012) *Analyse av Elevundersøkelsen 2012*. (NTNU Samfunnsforskning AS Rapport 2012 Mangfold og inkludering). Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Westergård, E. (2012). Læreren i hjem- skole- samarbeid. I M.- B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. Krumsvik (Red.). *Lærere i skolen som organisasjon*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.