



**Høgskolen  
i Innlandet**

Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk

**Line Gundersen**

## **Masteroppgave**

### **«Liker du meg?»**

**En kvalitativ studie om relasjonens betydning i  
møtet med elever med problematferd  
- et lærerperspektiv**

«Do you like me? »

A qualitative study about the significance of the teacher-student  
relation when dealing with problem behavior  
- A teacher perspective

Grunnskolelærerutdanningen 1. – 7. trinn

2MASTER17\_1

**2022**



## Forord

Endelig er denne perioden over. Fem år har gått, og den siste perioden har vært tøff, med mye arbeid, mange sene kvelder og masse tid borte fra familien. Men endelig kan jeg si det, jeg er FERDIG. Det har vært mange opp og nedturer, og masse frustrasjon. Jeg har flere ganger lurt på hva det var som fikk meg til å starte på denne utdanningen med tre barn og en mann som arbeider turnus. Men jeg fulgte drømmen, og jeg fullførte.

Det er flere som må takkes etter denne perioden. En stor takk til mine informanter, som har bistått slik at dette prosjektet kunne bli en virkelighet. Takk til mine fantastiske kollegaer som har hørt på survingen min siden nyttår, og takk til Siv og Liv for at dere hjalp meg med det engelske sammendraget.

Tusen takk til min gode veileder Kristine Nymo Sundby, for at du har kommet med gode råd og tilbakemeldinger. Og ikke minst for at du har hatt troen på meg.

Tusen takk til min medstudent Camilla, uten deg tror jeg ikke dette hadde gått. Takk for at du har dratt meg med på høgskolen kveld etter kveld. Takk for mange slitsomme kvelder, og mange usunne måltider og kilovis med godteri. Uten deg, ingen oppgave.

Jeg må også få takke min familie, dere har vært en god støtte og gitt meg motivasjon.

Jeg hadde ikke klart dette uten verdens beste ektemann, min klippe, min motivator og min kjære Kristian. Uten deg og din tålmodighet hadde dette aldri gått. Du har holdt ut, og vært alenefar mer eller mindre siden vinterferien, men du har aldri klaget. Takk for at du gav meg denne muligheten.

Jeg må også takke mine fantastiske barn, Herman, Synnøve og Helene. Dere har vært usedvanlig tålmodige med meg. Dere er unike, og jeg er så glad i dere alle tre. Nå skal jeg være litt mamma igjen.

## Norsk Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om hva lærere gjør for å bygge relasjoner til elever, hvordan de anerkjenner elever og hvilken betydning relasjoner mellom lærer og elev har i møtet med elever som har en form for problematferd.

Formålet med denne studien er å se nærmere på betydningen elev-lærer-relasjoner i møtet med problematferd, og om disse relasjonene kan bidra til at disse elevene opplever mestring og økt læring. Empirien i oppgaven er samlet inn gjennom intervjuer med forskjellige lærere og skoleledere. Utvalget som legger grunnlag for empirien, er tre lærere og to skoleledere på en stor barneskole på Østlandet. Samtlige lærere arbeidet på mellomtrinnet.

Funnene i denne studien viser at samtlige lærere påpeker at relasjoner er viktig i skolen, og at det er særskilt viktig i møtet med problematferd. Flere av informantene viser en bekymring over de elevene som havner utenfor undervisningsmessig, og som forstyrrer så mye at det går ut over læringen til resten av klassen. Samtlige av informantene påpekte at de prioriterte det å bruke tid til å etablere gode relasjoner til elevene i skolen. Dette fordi det var noe av det viktigste for at både elever med en problematferd, men også de elevene uten noen utfordringer skal ha en god skolehverdag.

Samtlige av informantene mente at hvordan de som lærer møter elever med problematferd er avgjørende for hvordan de har det på skolen. De mener også at det å bruke eleven sine interesser både i undervisning, men også i andre aktiviteter bidrar til å bygge gode relasjoner. Det å ha gode relasjoner til elevene bidrar også til at elevene har en tillit til læreren sin, og det kan bidra til at medelever godtar at enkeltelever har andre behov enn seg selv.

## Engelsk sammendrag (abstract)

This master thesis is about what teachers do to build relationships with students, how they acknowledge students, and which meaning the relationship between teachers and students with a kind of behavior problem has.

The intent of this study is to look closer at the meaning of the student-teacher relationship in meeting behavior problems. Can these relations contribute to the students' experience of mastery and the feeling of increased learning? The empirical data is gathered through interviews with different teachers and principals. The selection of empirical data is three teachers and two school principals in a large elementary school in the eastern part of Norway. All the teachers work from 5th to 7th grade.

The findings of this study show that all the teachers point out that relationship is fundamental. The relationship is even more important with the students with behavior problems. Some of the informants say they are particularly concerned about the students that have developed a behavior that not only disturbs their personal learning, but also the learning of their peers through their behavior and disturbance in the classroom. All the informants pointed out that it was a priority to spend time establishing well-functioning relationships with all of their students to give them the best possible school day throughout the year.

All the informants meant that how they, as teachers, meet the students with behavior problems decides if the students enjoy school or not. They also say that using their students' interests and hobbies in the teaching and other activities contributes to good relationships. Having a favorable relationship with the students can contribute to them trusting their teachers. It can also help the peers accept the diverse needs they all have in the classroom.

# Innhold

Forord .....	3
Norsk Sammendrag .....	4
Engelsk sammendrag (abstract) .....	5
1. Bakgrunn og aktualitet .....	9
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	11
1.2 Begrepsavklaring og avgrensninger .....	11
1.3 Oppgavens oppbygning .....	13
2. Kunnskapsgrunnlag .....	15
2.1 Relasjoner .....	15
2.1.1 Relasjonens påvirkning og betydning .....	19
2.2 Anerkjennelse .....	20
2.2.1 Anerkjennelse hos elever med problematferd .....	22
2.3 Klasseledelse .....	23
2.4 Problematferd .....	25
2.4.1 ADHD .....	26
2.5 Problematferd, tilpasset opplæring og inkludering .....	28
3. Metode .....	31
3.1 Kvalitativ metode .....	31
3.2 Vitenskapsteoretisk perspektiv .....	31
3.2.1 Hermeneutisk perspektiv .....	32
3.2.2 Fenomenologisk perspektiv .....	32
3.2.3 Eget ståsted og egen forforståelse .....	33
3.3 Intervju som metode .....	33
3.3.1 Gruppeintervju .....	35
3.3.2 Utarbeidelse av intervjuguider .....	36
3.3.3 Valg av informanter .....	37
3.3.4 Gjennomføring av intervju .....	38
3.4 Transkribering .....	39

3.5	Kvalitativ dataanalyse.....	39
3.6	Undersøkelsens kvalitet.....	40
3.6.1	Pålitelighet.....	41
3.6.2	Gyldighet .....	41
3.6.3	Etiske refleksjoner .....	42
4.	Presentasjon av funn .....	44
4.1	Klasseledelse .....	44
4.2	Klasseledelse i et urolig klasserom.....	45
4.3	Elev-lærer-relasjonen.....	46
4.4	Relasjoner til elever med problematferd.....	48
4.5	Tilpasning og inkludering.....	50
5.	Drøfting av funn.....	53
5.1	Hvordan kan lærere anerkjenne elever med problematferd?.....	53
5.1.1	Anerkjennelse.....	53
5.1.2	Anerkjennelse i møtet med problematferd .....	54
5.2	Hvordan kan lærere skape gode relasjoner mellom lærer og elev?.....	56
5.2.1	Klasseledelse.....	56
5.2.2	Relasjonsbygging .....	59
5.2.3	Skoleledere sin relasjonsbygging.....	62
5.2.4	Relasjoner som kan være krevende å bygge.....	63
5.3	Hvordan kan noen utvalgte lærere oppleve at problematferd skaper utfordringer med tanke på elevers læring? .....	65
5.3.1	Klasseledelse.....	65
5.3.2	Relasjoner.....	69
5.3.3	Tilpasning og inkludering.....	71
6.	Avslutning.....	75
6.1	Sammfatning av forskningsspørsmålene .....	75
6.1.1	Hvordan kan lærere anerkjenne elever med problematferd?.....	75
6.1.2	Hvordan kan lærere skape gode relasjoner mellom lærer og elev? .....	75

6.1.3	Hvordan kan noen utvalgte lærere oppleve at problematferd skaper utfordringer med tanke på elevers læring? .....	76
6.2	Sammenfatning av problemstillingen .....	76
6.3	Studiens relevans og videre forskning .....	77
6.4	Avsluttende refleksjoner .....	77
7.	Referanser .....	78
8.	Vedlegg .....	83



# 1. Bakgrunn og aktualitet

Lærere gjør en enorm forskjell. En lærer kan forandre alt for en elev, hele livet kan forandres. Gjøre at vi plutselig får til ting, snu dårlige mønstre til gode. Innsatsen til en enkelt lærer kan gjøre at vi trives i skolen. Lærerne er gull i livet vårt når de er gode. (NOU 2016:14, s. 51).

I NOU 2016:14 (NOU 2016:14, s. 51) påpekes det at det som har størst effekt på læringsutbyttet hos elevene er relasjonen mellom lærer og elev. Dette er spesielt viktig for elever som har spesielle utfordringer som for eksempel ADHD eller en form for problematferd. For disse elevene er det særlig viktig at de opplever at læreren er trygg og bryr seg om seg (NOU 2016:14, s. 51). I tillegg til dette er det viktig at de har en lærer som tar tak og undersøker hva som ligger bak atferden, og som har et ønske om å forstå elevene sine. Mange elever har forklart at atferden de viser kan være en måte å formidle hvordan de har det (NOU 2016:14, s. 51). Videre påpekes det at det er et behov for mer kunnskap om hva som fremmer læring hos alle elever, også elever med en ADHD-diagnose eller som viser problematferd (NOU 2016:14, s. 56).

I opplæringsloven § 1-3 om tilpasset opplæring står det at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til hver enkelt elev (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Det betyr at elever med atferdsproblemer skal ha en opplæring som er tilpasset deres evner. I overordnet del av læreplanen 3.1 står det at skolen skal utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Dette er utgangspunktet til denne studien. Formålet er å undersøke hvordan relasjoner spiller inn på skolehverdagen til elever med atferdsproblemer, og hvordan dette bidrar til at disse elevene blir godt ivaretatt og får et faglig utbytte. Jeg vil med dette se nærmere på hvordan lærere jobber med relasjoner i klassen og hvilken betydning dette har for elever med problematferd. Gjennom denne kvalitative studien har jeg intervjuet tre lærere og to skoleledere for å få deres erfaringer knyttet til hvilken betydning relasjoner har for elever med problematferd. Denne prosessen vil kunne gi meg et bedre utgangspunkt for å bygge gode og trygge relasjoner til alle elevene i klassen, også de mer krevende elevene med problematferd. Disse elevene kan ofte få en litt urettferdig negativ relasjon både til lærer og medelever, noe som kan og gå utover disse elevene sin læring. Det er også viktig at disse elevene har et fullverdig undervisningstilbud og ikke bare er på skolen som en oppbevaringsplass. I stortingsmelding 6 (2019-2020, s. 7) står det at alle elever skal ha like

muligheter til utvikling og læring, uansett hvilken bakgrunn og forutsetninger eleven har, og alle skal oppleve mestring. Noen elever har et større behov for tilpasning enn andre. I stortingsmelding 21 (2016-2017, s. 41) står det at tilpasset opplæring innebærer at eleven i hovedsak skal inkluderes i den ordinære opplæringen.

Etter flere perioder i praksis, samt mange timer som vikar på forskjellige skoler falt valget på å skrive om elever med en ADHD-diagnose i skolen. Det finnes elever med ulike atferdsproblemer i de aller fleste klasserom. Ved å forske på dette, vil det gi meg en bredere erfaring om hvordan jeg kan håndtere dette når jeg selv skal ut i arbeid, samt at verktøykassen blir fylt opp med forskjellige verktøy som er nyttige for å få disse elevene til å opparbeide en god strategi for læring. I tillegg til dette, vil det være viktig med tanke på at eleven skal møte en lærer som har en god kompetanse innenfor relasjonsbygging. Dette vil komme elevene til gode, og kan bidra til mindre mobbing, bedre klassemiljø og økt læringsutbytte (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1) Alle disse verktøyene fungerer ikke nødvendigvis på samtlige elever med problematferd, men kanskje noe kan hjelpe? Det er ingen barn med problematferd som er like, har du møtt én, har du møtt én. Som NOU 2016:14 påpeker er det behov for bredere kunnskap om hva som fremmer læring hos alle elever (NOU 2016:14, s. 56).

Når jeg startet prosessen med å skulle skrive denne masteroppgaven satte jeg i gang en tankeprosess om hva det er i skolen som engasjerer meg. Det jeg ofte har lagt merke til er at utagerende elever, og elever med problematferd ofte havner litt utenfor klassen sin. Og mange av disse elevene får stadig negative tilbakemeldinger fra lærere og assistenter. Dette kan føre til at elevene kan få mindre utbytte av undervisning da de kan falle ut av den gode rytmen med egeninnsats og miste sin motivasjon. Jeg fant lite forskning på området selv om det ble presisert i rapporter at det burde vært forsket mer på. Jeg startet prosessen med å forske på dette emnet, men NSD satte en stopper for prosjektet ved at personvernet var vanskelig å opprettholde i et slikt prosjekt. Jeg måtte da omorganisere mine tanker. Jeg visste umiddelbart at jeg ville forske på elever med problematferd, og jeg hadde ikke lyst til å la dette med ADHD i skolen ligge. Jeg bestemte da å ta en annen innfallsvinkel, og valgte å se på relasjonens betydning for elever med atferdsproblemer, deres motivasjon og læring i skolen og hvordan skolen tilrettelegger for elever med problematferd. Det var det som gjorde at jeg ente opp med valgt problemstilling.

## 1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med denne studien er å se nærmere på hvilken betydning elev-lærer-relasjoner har for elever med problematferd, og om relasjonene kan bidra til økt læring hos disse elevene. Og på grunnlag av dette vil følgende problemstillingen belyses:

«Hvilken betydning kan elev-lærer-relasjoner ha i møtet med elever som har en problematferd?»

Med bakgrunn i denne problemstillingen presenteres relevant teori for å se på hva som er avgjørende for at elever skal få et ønsket læringsutbytte etter endt skolegang. I tillegg til dette må jeg også se nærmere på relasjonsbygging og anerkjennelse i skolen, da anerkjennelse og relasjoner henger tett sammen. Kristiansen (2014, s. 119) beskriver gode elev-lærer-relasjoner som et likeverdig forhold, og mener at det bygger på en gjensidig respekt og anerkjennelse. Drugli (2012, s. 49) mener at anerkjennelse har en sentral plass i elev-lærer-relasjonen. Det blir derfor naturlig å ha med hvordan elever med atferdsproblemer blir anerkjent i et av forskningsspørsmålene. I tillegg til dette er det nødvendig å se på hva som skaper gode relasjoner, hvordan disse relasjonene kan vedlikeholdes, og om problematferd kan skape utfordringer i klasserommet med tanke på elevers læring. Jeg har da stilt meg disse forskningsspørsmålene som kan hjelpe meg å svare på problemstillingen min:

- Hvordan kan lærere anerkjenne elever med problematferd?
- Hvordan kan lærere skape gode relasjoner mellom lærer og elev?
- Hvordan kan noen utvalgte lærere oppleve at problematferd skaper utfordringer med tanke på elevers læring?

## 1.2 Begrepsavklaring og avgrensninger

Denne oppgaven fokuserer på begrepene anerkjennelse, klasseledelse, problematferd, inkludering og tilpasning. Dette er begrep som er sentrale for problemstillingen og forskningsspørsmålene i oppgaven. Her vil det nå kort forklares de begrepene som er sentrale for oppgaven. Problemstillingen vil bli sett på i lys av begrepet anerkjennelse. Dette er et begrep som Kristiansen (2014, s. 17) påpeker at er grunnleggende for hvert enkelt individs selvfølelse og verdighet, samt at det er en forutsetning for selvutvikling hos eleven. Videre påpeker han at

anerkjennelse også sier noe om kvaliteten på relasjonen mellom mennesker (Kristiansen, 2014, s. 17).

Oppgaven er avgrenset til å omhandle elever med problematferd på mellomtrinnet. Den problematferden som blir lagt vekt på i oppgaven er en atferd som Nordahl et al. (2005, s. 35) beskriver som en eksternalisert atferd, denne typen atferd er en atferd som ofte er utagerende, men som også kan være lærings- og undervisningshemmende. Dette beskrives slik av Ogden (2022, s. 13): «Lærings- og undervisningshemmende atferd er uro, bråk og avbrytelser som gjensidig forsterkende atferd blant flere elever, og som fører til manglende arbeidsro eller arbeidsinnsats, og dermed til et dårlig læringsmiljø». Nordahl et al. (2005, s. 35-36) antyder at dette er den formen for problematferd som er vanligst i skolen, og som kan få størst konsekvenser for elevene senere i livet. Når problematferd begrepet blir nevnt omhandler det også ADHD-diagnosen da elever med ADHD kan ha en problematferd som følge av diagnosen sin (Nordahl et al., 2005, s. 41).

«Relasjonen handler om hva andre mennesker betyr for deg» (Nordahl & Overland, 2015, s. 77). Begrepet relasjoner har en stor betydning for oppgaven og dette begrepet beskriver Drugli (2012, s. 15) som et innbyrdes forhold der begge parter ser på hverandre som selvstendige individer og er en del av en felles virkelighet. En relasjon vil stadig utvikle seg gjennom interaksjon mellom partene (Drugli 2012, s. 47). Nordahl og Overland (2015, s. 77) påpeker at relasjoner vil bli påvirket ut fra hvordan andre mennesker oppfører seg og forholder seg til hverandre. Hvordan disse relasjonene utvikler seg vil bero på møtet man har med andre mennesker (Nordahl & Overland, 2015, s. 77). I skolen vil elev-lærer-relasjonen være knyttet til hvordan eleven blir møtt av læreren, og hvordan læreren anerkjenner eleven (Nordahl & Overland, 2015, s. 77).

Begrepet inkludering innebærer en opplæring som betyr at alle elever uavhengig av evner og forutsetninger skal ha en plass i skolen og i klasserommet, samtidig som de skal møtes ut fra de behovene de har (Nilsen, 2017, s. 23). Inkludering i et skoleperspektiv kan ses på som samspillet mellom faglig, kulturell og et sosialt læringsmiljø. I dette miljøet er det viktig at alle elever har en plass (Olsen, 2013, s. 15). Strømstad et al. (2004, s. 2) beskriver en moderat forståelse av inkludering. Dette innebærer at elever som har behov for ekstra støtte får sitt tilbud inne i klasserommet. Videre skriver de at skolen er den som skal tilpasse seg til elevene slik at

alle elevene blir inkludert (Strømstad et al., 2004, s. 40). I denne studien er det derfor en moderat forståelse av begrepet inkludering som blir benyttet da fokuset vil være på å inkludere elevene i klasserommet.

Tilpasset opplæring innebærer at elevene skal få en opplæring som er tilpasset den enkelte elev sine behov og forutsetninger. Dette er fastslått gjennom opplæringsloven (opplæringslova, 1998, §1-3). Begrepet tilpasset opplæring innebærer en smal og en vid forståelse. Den smale forståelsen vektlegger en undervisning som er tilpasset behovet til den enkelte elevs behov. Dette betyr at læreren ser på løsninger til de problemene den enkelte elev har på skolen (Nordahl & Overland, 2015, s. 21–22). Den vide forståelsen innebærer at alle elevene i klassen vil vektlegges når undervisningen skal tilpasses. Her tas det utgangspunkt i at alle elever skal få en undervisning tilpasset sine behov innenfor klasseromsfellesskapet, og det er her tyngdepunktet vil ligge (Nordahl & Overland, 2015, s. 21–22). I denne studien vil den vide tilnærmingen ligge til grunn da de elevene informantene forteller om i størst mulig grad vil være inne i klasserommet.

Gjennom alle artikler og teori som har blitt lest har det blitt benyttet begreper som utagering, tilpasningsvansker, atferdsproblemer, sosiale og emosjonelle vansker med mer. I denne oppgaven vil begrepet problematferd bli benyttet.

### 1.3 Oppgavens oppbygning

Kapittel 1 i oppgaven inneholder innledning, problemstilling og forskningsspørsmål, bakgrunn for valg av oppgave, begrepsavklaring og avgrensing, og til slutt oppgavens oppbygning. Kapittel 2 i oppgaven tar for seg den teoretiske forankringen som er grunnlaget for denne masteroppgaven. Den teoretiske forankringen i denne oppgaven baserer seg på teori om anerkjennelse, klasseledelse, relasjonskompetanse, problematferd og ADHD, og hva dette har å si for elevene sin læring. Kapittel 3 vil inneholde metoddelen av masteroppgaven, og vil beskrive hvilket vitenskapelig perspektiv som ligger til grunn for oppgaven og hvilke metoder som er benyttet i prosessen. Det vil også inneholde en beskrivelse av intervjuprosessen, samt valg av informanter og en presentasjon av informantene. Kapittel 4 presenterer empirien som har kommet frem gjennom intervjuene med informantene. Denne delen er oppdelt i hovedkategoriene fra intervjuguidene. I kapittel 5 vil funnene bli drøftet opp mot

forskningsspørsmålene og teorien. Kapittel 6 vil inneholde en konklusjon og avslutning basert på teori, funn og drøfting, og i tillegg vil jeg se på hva som kan bidra til videre forskning.

## 2. Kunnskapsgrunnlag

Dette kapittelet tar for seg teoretiske perspektiver og tidligere forskning innenfor valgt emne. Teorien er valgt for å kunne svare på de forskjellige forskningsspørsmålene:

- Hvordan kan lærere anerkjenne elever med problematferd?
- Hvordan kan lærere skape gode relasjoner mellom lærer og elev?
- Hvordan kan noen utvalgte lærere oppleve at problematferd skaper utfordringer med tanke på elevers læring?

For å svare på forskningsspørsmålet *Hvordan kan lærere anerkjenne elever med problematferd*, er det teori om anerkjennelse og problematferd som brukes. For å belyse forskningsspørsmålet; *Hvordan kan lærere skape gode relasjoner mellom lærer og elev?* vil det bli brukt teori som omhandler relasjoner og klasseledelse. Klasseledelse henger nært sammen med relasjoner, og for å svare på det siste forskningsspørsmålet, *Hvordan kan noen utvalgte lærere oppleve at problematferd skaper utfordringer med tanke på elevers læring?* er både relasjoner, anerkjennelse og klasseledelse relevant. I tillegg til dette vil det bli benyttet teori om inkludering og tilpasning, samt motivasjon og læring.

### 2.1 Relasjoner

«Kjenn deres betydning og virkning» (Straarup & Holst Bertelsen, 2021, s. 15). Med dette mener Straarup og Holst Bertelsen (2021, s. 15) at det er avgjørende at elever med ADHD eller problematferd møter relasjonskompetente lærere. Lærere i skolen i dag har en unik mulighet til å skape gode relasjoner til elevene i skolen. De arbeider med barn hele dagen, og omgås med elevene store deler av deres våkne tid. Den tiden elevene er på skolen er det viktig at de har gode relasjoner til både lærere, assistenter og medelever, og at lærerne er bevisste på at de har en stor betydning i elevene sitt liv. Dette vil bidra til at elevene blir mer motiverte til skolearbeid (Drugli 2012, s. 15). Drugli (2012, s. 15) nevner at de elevene som er motiverte til skolearbeidet også bidrar mer aktivt i klassen, og hun påpeker også at det ikke kun er elevene som drar nytte av gode relasjoner i skolen, men også læreren. En studie utført av Mausethagen og Kostøl (2010, s. 232) viser at undervisning og læring i bunn og grunn handler om å utvikle og ivareta relasjoner med hverandre. I denne studien refererer de til Noddings når de skriver at elever som

blir invitert inn i en omsorgsfull relasjon ofte kan få en større interesse for fagene. De skriver også at de menneskene som betyr mest for oss er de som har størst påvirkningskraft i relasjonen, og at den snille og gode læreren er en lærer som har nær kontakt med elevene og viser at de bryr seg (Mausethagen & Kostøl, 2010, s. 232-233). Funnene i studien som Mausethagen og Kostøl henviser til viser at alle lærerne i studien vektlegger det å vise omsorg, og skape gode relasjoner til elevene. En av deres informanter fremhever at den gode relasjonen er forbundet med å motivere og legge til rette for en faglig innsats hos elevene (Mausethagen & Kostøl, 2010, s. 239-240). Stortingsmelding 21 (Meld. St. 21, 2017, s. 26) påpeker at alle elever skal oppleve mestring, og da kan gode elev-lærer-relasjoner være avgjørende.

Drugli (2012, s. 52) mener at nøkkelordet til relasjonsbygging er tillit. Hvis det er tillit til stede har det ikke lenger like stor betydning at partene er forskjellige. For at et tillitsbasert forhold skal oppstå har læreren ansvar for å holde avtaler, være imøtekommende og lytte til elevene. Hvis læreren viser at han eller hun er til stede for elevene sine gjennom å bry seg vil det kunne bli etablert et tillitsforhold. Drugli (2012, s. 54) påpeker at for at en lærer skal kunne støtte elevene ut fra deres behov må læreren kjenne elevene sine. Dette gjør at læreren kan støtte elevene sine ut fra de behovene eleven har basert på eleven sine forutsetninger. I tillegg til dette påpeker Drugli (2012, s. 52) at læreren må by på seg selv, ved at læreren viser at han eller hun har lyst til å bli kjent med elevene sine og at læreren viser initiativ til å bli kjent. Dette kan gjøres ved at klassen blir kjent med hverandre i starten på skoleåret. Mange skoler velger å gjøre dette i oppstart med nye klasser nettopp for å etablere relasjoner.

Nordahl et al. og Nordahl (2005, s. 212-213; 2010, s. 139) refererer til filosofen Hans Skjervheim når de påpeker at tillit er ikke noe du kan kreve, det er noe du får. De skriver videre at den relasjonen vi får til elevene er helt avhengig av hvordan vi selv fremstår. Barn må erfare at læreren lytter, holder avtaler og er troverdig. Nordahl et al. og Nordahl (2005, s. 212-213; 2010, s. 140) mener dette er noe læreren må gjøre for å gjøre seg fortjent til tilliten til elevene. De påpeker videre at tillit er lett å ødelegge, men vanskelig å oppnå (Nordahl et al., 2005, s. 213; 2010, s. 140). Videre skriver Nordahl et al. og Nordahl (2005, s. 213-214, 2010, s. 140) at det er viktig at læreren ser alle elevene, dette innebærer et klapp på skuldra, og personlige kommentarer til hver enkelt elev, for eksempel aktiviteter på fritiden, relasjoner til venner, og hvordan ting er hjemme. Det er heller ikke noe som krever mye tid, men handler om å utnytte den tiden man har. Videre påpeker Nordahl et al. (2005, s. 213-214) at den type interaksjon



med elevene forutsetter at læreren verdsetter interessene og erfaringene til elevene. De påpeker at ansiktsuttrykk og kroppsspråk også er viktig i kommunikasjonen med elevene, og at elevene raskt ser om læreren er oppriktig. Dette mener også Drugli (2012, s. 53) at er viktig, hun kaller dette tilpasset respons. I denne interaksjonen med elever er det viktig at læreren gir tilpasset respons ut fra eleven sine behov, og at dette bidrar til at eleven føler seg respektert og ivaretatt av læreren.

Det er alltid læreren sitt ansvar å sørge for at det er en god relasjon mellom lærer og elev (Drugli, 2012, s. 16; Nordahl et al., 2005, s. 211; Nordahl, 2010, s. 138). Måter å arbeide med relasjonsbygging på er en god og tydelig klasseledelse, du må kunne gi litt av deg selv og være bevisst måten du kommuniserer med elevene på (Drugli, 2012, s. 14-15). Nordahl et al. (2005, s. 210) skriver også at elever som liker læreren sin trives bedre på skolen, noe som bidrar til at elever lærer mer. Dette bidrar til at elever opplever mestring, det fremmer positiv atferd og elevene vil få en god og trygg skolehverdag. En positiv elev-lærer-relasjon vil også være gunstig for læreren ved at en lærer som trives i jobben sin vil være mer positiv og vil kunne tolerere mer fra elevene sine. Om læreren trives i jobben sin, vil dette komme elevene til gode (Drugli 2012, s. 15).

Drugli (2012, s. 23-24) skriver om det hun kaller for en trygg tilknytning. Her beskriver hun elever som har en trygg tilknytning til en voksenperson. Eleven vet at den voksne vil være der når det er behov for trøst eller støtte, samtidig som eleven får utforske ting i fred. Om disse elevene havner i en situasjon hvor de blir redde eller usikre vil de søke nærhet til den personen de har en trygg tilknytning til. I disse situasjonene vil ikke elevene ha noe utbytte av læringen før trygghet igjen er ivaretatt. Eldre elever vil også vite at denne relasjonen fortsatt opprettholdes selv om eleven tester grenser og viser at de kan være uenige (Drugli 2012, s. 23-24). Det er i disse situasjonene at elever med problematferd trenger å ha en lærer de har en god relasjon til, slik at de vet at relasjonen fortsatt opprettholdes om det skulle oppstå en uheldig situasjon hvor eleven kanskje må irettesettes eller veiledes.

Når Drugli (2012, s. 29) snakker om tilknytning påpekes det at for at det skal oppstå en tilknytning kreves det at dype emosjonelle bånd knyttes over en viss tid. Dette betyr at ikke alle relasjoner i skolen vil være tilknytningsrelasjoner, men at det allikevel vil være positive relasjoner for eleven. Drugli (2012, s. 29) skriver videre at det er de minste elevene i skolen

som har behov for tilknytingsomsorg. Det er samspillet elev og lærer har med hverandre som gjør at det blir etablert en relasjon (Drugli, 2012, s. 29).

Måten Drugli (2012, s. 45) beskriver relasjonskompetanse på er at det handler om å forstå og samhandle med andre på en god og hensiktsmessig måte. Dette innebærer å ivareta den andre sine interesser i samhandlingen. Relasjonskompetanse hos en lærer vil da si at læreren skal ha evne til å se hver enkelt elev på eleven sine premisser og tilpasse sin egen atferd til eleven (Drugli, 2012, s. 45). Kvaliteten på relasjonen er også læreren sitt ansvar (Drugli, 2012, s. 46, Nordahl et al., 2005, s. 212-213). Drugli (2012, s. 46) refererer til Juul og Jenssen når hun påpeker at relasjonskompetanse kun har mening når den ene parten er profesjonell. I denne situasjonen stilles det krav til hvordan læreren skal oppføre seg med eleven. I elev-lærer-relasjonen er det en asymmetrisk relasjon. Det er læreren som er profesjonell og må ivareta eleven, og det er læreren som har mest makt (Drugli, 2012, s. 46). Nordahl (2010, s. 139) beskriver også den asymmetriske relasjonen slik, at det er læreren som står over eleven. Kristiansen (2014, s. 111) beskriver asymmetrien i dette forholdet som at den voksne, i dette tilfellet læreren er sterkere, mer moden, og har mer kunnskap og erfaring enn eleven. Videre skriver han at de juridisk behandles ulikt nettopp med bakgrunn i dette (Kristiansen, 2014, s. 111).

I alle tilfeller må læreren ta ansvar for å forbedre relasjonen hvis relasjonen er negativ (Drugli, 2012, s. 46). Om relasjonen allerede har blitt negativ kan det være utfordrende for læreren å forstå at det er han eller hun som må tilføre det som mangler for at relasjonen skal inneha respekt, åpenhet og tillit. Om læreren klarer å endre seg selv, vil relasjonen kunne bedres (Drugli, 2012, s. 46). I tillegg til dette skriver Drugli (2012, s. 48) at i en god relasjon klarer læreren fortløpende å rydde opp og reparere misforståelser som kan oppstå mellom lærer og elev.

Elever som klarer å se på seg selv gjennom andre sine øyne har en stor mulighet til å reflektere rundt sin egen atferd. Dette gjør at de kan utvikle seg selv både sosialt og faglig. Det samme gjelder hvordan andre elever observerer hvordan lærer behandler medelever (Mead, 1998, s. 234-235). Straarup og Holst Bertelsen (2021, s. 49) påpeker at måten læreren kommuniserer på vil gjenspeiles i hvordan elevene snakker til hverandre. De skriver videre at om en elev ofte får kritikk og negative tilbakemeldinger, vil den eleven også kritisere sine medelever. Om læreren

er positiv mot elevene, vil også elevene være positive med hverandre. Det vil være et godt klassemiljø hvor alle elevene vil føle en tilhørighet (Straarup & Holst Bertelsen, 2021, s. 49). Jordet (2020, s. 93) refererer til Mead (1998, s. 234-235) når han påpeker at eleven ser seg selv gjennom andres blikk, dette bidrar til at eleven danner et bilde av seg selv ut fra sine speilinger fra andre. Om eleven har fått speilet et positivt bilde av seg selv, vil eleven møte andre på samme måte (Jordet, 2020, s. 93).

### **2.1.1 Relasjonens påvirkning og betydning**

For at elevene skal trives på skolen og oppleve motivasjon og mestring på skolen er relasjonen en viktig brikke. Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 158) skriver om elever som har en mestringsforventning. Videre refererer de til Bandura (2018, s. 58) når de påpeker at forventning om mestring har betydning for elevenes atferd, tankemønster og motivasjon. Eksempler på dette kan være at elever som forventer at de skal klare de oppgavene som blir gitt, har større utholdenhet når de møter på de oppgavene som kan være krevende enn de elevene som har en lav forventning til seg selv. Drugli (2012, s. 66-67) påpeker at det foreligger mye dokumentasjon på at relasjon er en viktig faktor som bidrar til at elevene trives på skolen og at de får en økt motivasjon til å jobbe med skolearbeid. I tillegg til dette får elevene mer lyst til å lære. Videre skriver Drugli (2012, s.66-67) at gode relasjoner også bidrar til at elevene yter en større faglig innsats, samt at de samarbeider bedre enn om relasjonen til lærer hadde vært negativ. En studie gjennomført av Klinge (2017) referert til av Straarup og Holst Bertelsen (2021, s. 15) påpeker at kvaliteten på relasjonen mellom elev og lærer påvirker elevenes faglige engasjement og trivsel.

Videre skriver Straarup og Holst Bertelsen (2021, s. 15) at læreren sin relasjonskompetanse spiller en stor rolle. Se for eksempel på en elev som kan være urolig og forstyrre undervisningen for en lærer, men hos en annen lærer kan samme elev vær hjelpsom og konsentrert. Denne forskjellen hos samme elev kan være et resultat av læreren sin relasjonskompetanse (Straarup & Holst Bertelsen, 2021, s. 15). Straarup og Holst Bertelsen (2021, s. 25) viser til en studie gjennomført av Dansk Center for Undervisningsmiljø og Børnerådet (Ravn Holst, 2009, s. 7) som setter fokus på at det ofte er de faglig sterke elevene som læreren har en positiv relasjon til. Videre viser undersøkelsen at det er de samme elevene som har positive opplevelser til flere lærere på skolen.

Ogden (2022, s. 16) understreker også at gode relasjoner mellom lærer og elev har en stor betydning for hvordan elever oppfører seg, samt at elever oppfører seg bedre sammen med lærere de liker. Videre skriver Ogden (2022, s. 124) at gode relasjoner mellom elev og lærer er grunnmuren i en inkluderende skole. Elever som føler seg inkludert i klassesamfunnet, og som har en god relasjon til læreren sin får en bedre holdning til fagene og til skolen. Nordahl (2000, s. 233) skriver også at elever blir motivert og inspirert av lærere som respekterer dem og legger vekt på å ha et godt forhold til dem. Han skriver også at elever som har et godt forhold til læreren trives bedre på skolen. Utdanningsdirektoratet (2016, s. 1) skriver at gode relasjoner er smittende og det bidrar til at det blir mindre mobbing og krenkelsers, samt at det er avgjørende for elevene sitt læringsresultat. For elever med problematferd er en trygg og god relasjon helt avgjørende. Dette understreker Straarup og Holst Bertelsen (2021, s 15-16). De skriver at det er avgjørende for elevene sin faglige progresjon og deres trivsel. Alle elever trenger oppmerksomhet, og kanskje spesielt elever med problematferd.

Klasseledelse har også en stor påvirkning på relasjoner (Drugli, 2012, s. 34-35). En lærer som har tydelige rammer og rutiner på undervisningen sin har også muligheter til å bygge gode relasjoner til elevene. Denne egenskapen bidrar til at læreren klarer å etablere et godt klassemiljø gjennom disse rammene og rutinene. Om klassen har et godt læringsmiljø, vil det være lettere å etablere gode relasjoner (Drugli, 2012, s. 24-25). Om læreren har en god relasjon til elevene vil det også være lettere å forebygge konflikter. Om du skal irrettesette og skjenne på elevene må du ifølge Straarup og Holst Bertelsen (2021, s. 70), være sterk og knyttet med positiv oppmerksomhet, anerkjennelse og ros.

## 2.2 Anerkjennelse

Anerkjennelse er ifølge Jordet (2020, s. 86-87) langt mer enn bare ros. Han beskriver det slik at man roser et menneske for at man mener det godt. Dette påpeker han at sjeldent kommer fra hjertet. Jordet refererer til Schibbye når han definerer anerkjennelse: «Anerkjennelse innebærer en aksepterende, empatisk innlevende og bekreftende holdning i møte med et annet menneske» (Jordet, 2020, s. 87). I denne definisjonen ligger det åpent hvordan vi skal anerkjenne elevene i skolen. Vi skal akseptere alle elevene slik de er, vi skal være empatiske i møte med elevene og vi skal bekrefte at vi ser disse elevene i hverdagen. Jordet (2020, s. 88) påpeker at for at elever skal bli anerkjent som mennesker må de få muligheten til å bruke det de har med seg fra

hverdagen utenom skolen for å kunne utvikle seg og oppleve mestring. Unneland (2019, s. 116) påpeker at anerkjennelsen har en verdi dersom den er troverdig. Videre påpeker de at anerkjennelse skal brukes for å heve elevenes selvfølelse, og ikke for å oppnå noe for læreren selv.

Anerkjennelse står veldig sentralt i elev-lærer-relasjonen. Anerkjennelse beror på at de partene som inngår i relasjonen har et likeverdig forhold. En lærer og en elev har ulike roller i skolen, men begge har en rett og et behov for å bli anerkjent (Drugli, 2012, s. 49-51). Videre må en lærer være klar over at måten eleven blir snakket til og hvordan den blir omtalt har noe å si for eleven sin opplevelse av anerkjennelse. Hvordan læreren møter elever og hvordan eleven selv opplever dette har noe å si for eleven sitt selvverd (Drugli, 2012, s- 49-51). Drugli (2012, s. 49-51) påpeker at når en lærer viser anerkjennelse til sine elever så bidrar dette til tillit, likeverd og respekt mellom lærer og elev. En slik relasjon vil påvirke eleven slik at til at eleven også anerkjenner læreren sin som igjen kan føre til at eleven tar læreren sin undervisning på alvor og lærer mer. Drugli (2012, s. 50) understreker også at anerkjennelse i skolen har en stor sammenheng med hvordan eleven lærer.

Et viktig aspekt ved anerkjennelse i skolen er at elevene trenger bekreftelser på at de er bra nok, både faglig og i ikke-faglige situasjoner (Jordet, 2020, s. 115). Jordet (2020, s. 115) påpeker også at elever som opplever at de kun er bra nok for læreren ved å prestere vil kunne få tanker om at læreren kun liker meg fordi jeg er god på skolen. Elevene kan ha tanker som: hvis jeg slutter å prestere vil ikke læreren like meg lenger. Elevene er ikke hva de presterer, de er hva de er, uavhengig av sine prestasjoner (Jordet, 2020, s. 115). Ved å klare å få elevene til å føle seg elsket til tross for sine ferdigheter vil selvfølelsen til elevene styrkes. Verdssetter vi eleven sine prestasjoner er det selvtilliten som styrkes (Jordet, 2020, s. 115).

Ifølge Jordet (2020, s. 121) er barn avhengige av å erfare tre former for gjensidig anerkjennelse. Dette er kjærlighet, rettigheter og sosial verdsetting. Alle barn har rett til å erfare at noen viser omsorg, varme og empati. Dette er minst like viktig i skolen som hjemme. Når en elev møter en lærer som viser kjærlighet, bygger dette på eleven sin selvfølelse. Når en lærer viser kjærlighet betyr det at læreren byr på seg selv, og viser omsorg, varme og nestekjærlighet (Jordet, 2020, s. 370-371). Dette påpeker Jordet (2020, s. 370-371) at kan bidra til at elevene blir trygge på læreren og at relasjonen kan bli tettere. I tillegg må elevene møte lærere som viser

at de respekterer alle elevene sine og behandler de likeverdige. Dette bygger på eleven sin selvrespekt. Som elev i skolen, skal de få brukt sine ressurser i skolen på en måte som gjør at de blir inkludert og verdsatt i klassen. Dette bygger på eleven sin selvtillit. Ved å sørge for at elevene får erfare disse formene for anerkjennelse, vil de danne et godt selvverd (Jordet, 2020, s. 102, 121). Om læreren klarer å utvikle en relasjon basert på tillit, vil eleven kunne være åpen for å undre seg i klasserommet og bidra til faglige innspill i klasseromsdiskusjoner. Dette gjør at det blir et positivt læringsfellesskap i klasserommet (Jordet, 2020, s. 370-371).

### **2.2.1 Anerkjennelse hos elever med problematferd**

Jordet (2020, s. 106) refererer til Honneth når han bruker ordet krenkelse når elever opplever å ikke bli anerkjent. Dette kan være at elever opplever å ikke bli tatt på alvor, verbale eller relasjonelle overgrep eller følelsen av å bli avvist. Videre påpekes det at krenkelser er det eleven opplever som gjør at følelsen av at han eller hun er mindre verdt oppstår (Jordet, 2020, s. 106-107).

Drugli (2012, s. 50-51) refererer til Løgestrup når hun skriver at i møtet med andre mennesker må du ta vare på andres liv, fordi du har det andre mennesket sitt liv i din hånd. Videre skriver hun at elever som ofte viser en atferd som kan være problemfull eller negativ har et behov for at læreren møter eleven på en måte som gjør at eleven ikke blir såret eller får en negativ oppfatning av seg selv. Om læreren anerkjenner disse elevene bidrar dette til en relasjon som blir fylt med respekt og tillit. Om læreren møter disse elevene med mye negativitet vil eleven kunne utvikle et dårlig selvbylde. Utfordringen her kan da bli at eleven ikke har selvrespekt, som igjen kan bidra til at eleven ikke respekterer andre (Drugli, 2012, s. 50-51). Stadig negative tilbakemeldinger kan bidra til en negativ selvfølelse hos eleven. Nordahl et al. (2005, s. 215–216) påpeker at det er viktig å huske at elever med problematferd også har noe de kan verdsettes for, og det er kanskje disse elevene som har det største behovet for å bli møtt med respekt og forståelse.

Jordet (2020, s. 138-139) påpeker at elever kan oppleve å føle seg tilsidesatt gjennom hvordan undervisningen er lagt opp. Dette kan være at de ikke får utnyttet sine ressurser til det fulle, eller at undervisningen ikke er tilpasset deres nivå. Når dette skjer vil ikke eleven oppleve mestring, som igjen kan bidra til at eleven mister motivasjon og lysten til å lære. Dette igjen kan føre til at selvtilliten til eleven kan svekkes (Jordet, 2020, s. 138-139). Elever som opplever

mye negativitet i skolen, har et like stort behov for å oppleve anerkjennelse som andre elever. Elever som ofte opplever tilsnakk og skjenn har også behov for å oppleve en positiv relasjon til læreren (Straarup & Holst Bertelsen, 2021, s. 25, Nordahl et al. (2005, s. 16). Om disse elevene ofte forstyrrer omgivelsene sine vil de oftere få negative tilbakemeldinger enn medelever. Dette kan gjøre at elevene kan utvikle en negativ selvoppfatning som sier at jeg er den vanskelige som alltid gjør noe galt (Nordahl et al., 2005, s. 16).

## 2.3 Klasseledelse

Klasseledelse og relasjoner henger tett sammen. I klasserommet forholder læreren seg til alle elevene i rommet, og hvordan læreren leder klassen på utspiller seg videre til relasjoner. Om læreren har gode rutiner i klasserommet som for eksempel tydelig struktur og rutiner, samt gode klasseregler vil også relasjonen til enkelt elever utvikle seg (Drugli, 2012, s. 34-37). Drugli (2012, s. 34-37) påpeker at lærere som gir tydelige beskjeder og relevante tilbakemeldinger til elevene har gode relasjoner til sine elever. En god klasseleder bidrar til at klassen er en elevgruppe som samarbeider, har god arbeidsro, har en positiv og læringsfremmende atferd og respekterer hverandre. Videre nevner hun at et positivt klassemiljø bidrar til læring og motivasjon.

(Overland, 2007, s. 181) benytter seg av Baumrind sin modell om foreldrestiler da han forklarer god klasseledelse. En god klasseleder er autoritativ, det vil si at læreren har høy kontroll og høy varme. En autoritativ lærer gir tydelige beskjeder, og har en positiv og nær relasjon til elevene. En autoritativ lærer kan også vise sinne eller ettergivenhet, men en autoritativ lærer har kontroll over følelsene sine (Overland, 2007, s. 180-181). Straarup og Holst Bertelsen (2021, s. 83-84) bruker betegnelsen høy styring og positiv kontakt i Baumrind sin modell. De skriver videre at styring og kontakt flettes sammen og de påpeker at faste rutiner og tydelige voksne er gode strategier i en god klasseledelse (Straarup & Holst Bertelsen, 2021, s. 83). Nordahl (2010, s. 155) påpeker at en autoritativ klasseleder er avhengig av at det er opparbeidet en god relasjon til elevene. Videre mener Nordahl (2010, s. 155) at hvor mye kontroll og hvor mye varme er avhengig av både fag, elevene og arbeidsmåten, og at en lærer kan ha god kontroll i klasserommet selv om elevene har en stor grad av frihet.

Overland (2007, s. 174) skriver at en god klasseleder skal ha evnen til å vise omsorg, anerkjennelse og trygghet til elevene i klassen. Når en klasseleder anerkjenner elevene sine bryr han seg ikke bare om skolefaglige ferdigheter, det gjelder også hvordan de har det utenfor skolen. I tillegg til dette er en klasseleder en som støtter og lytter til elevene (Overland, 2007, s. 224-225). Ogden (2022, s. 118) legger vekt på at klasseledelse tidligere omhandlet å holde disiplin og ro i klasserommet, men at det nå har blitt et bredere begrep. Nå omhandler klasseledelse også retten til sosial inkludering, økt trivsel og et trygt læringsmiljø. I tillegg til dette handler det om den faglige omrammingen og strukturen på undervisningen (Ogden, 2022, s. 118). Videre er det også viktig at en god klasseleder klarer å ta avgjørelser når noe uforutsett oppstår. Dette kaller Grimsæth et al. (2018, s. 315) for pedagogisk handlingskompetanse. Handlingskompetanse er noe som blir utviklet gjennom erfaring, og denne evnen utvikles hvis læreren griper muligheten som kommer i klasserommet, både positive og negative (Grimsæth et al., 2018, s. 315). Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 277) kaller dette for situasjonsbestemt klasseledelse, og beskriver det som de avgjørelsene læreren tar i de situasjonene som krever en handling. Dette er handlinger som læreren ofte må ta uten å ha tid til å tenke seg om.

En av hovedoppgavene til en god lærer er klasseledelse, og en god klasseledelse legger føringer for hvordan en lærer skal være i klasserommet, hvordan læreren leder elevene og hvordan klassemiljøet skal være. Klasseledelse er mer enn bare gode relasjoner, og ved å ha en god struktur, regler og rutiner, mener Helstad og Øiestad (2017, s. 75) at det opparbeides et godt læringsmiljø. Drugli (2012, s. 55) understreker at klasseledelse er de tingene læreren gjør for å skape ro og orden i klasserommet, hvordan undervisning blir lagt opp og hvordan læringsmiljøet opprettholdes for å nevne noe. Dette vil være grunnleggende for å bygge gode relasjoner spesielt med tanke på elever med problematferd (Drugli, 2012, s. 55). Videre vil måten elevene blir anerkjent på være viktig slik at alle elevene føler seg sett og respektert for den de er. Dette gjelder enten det er elever som gjør det de får beskjed om, elever som er stille og innesluttet, eller de elevene som ofte kan få et negativt omdømme på seg på grunn av problematferd (Drugli, 2012, s. 55). Nordahl et al. påpeker også at klasseledelse er knyttet til en god undervisning og gode relasjoner. Om en lærer kan sitt fag, og er engasjert kan dette bidra til å forebygge mange vansker (Nordahl et al. 2005, s. 220).



## 2.4 Problematferd

Definisjonen på problematferd har endret seg noe med årene. Overland (2007, s. 13-15) påpeker at mangel på disiplin, sosiale og emosjonelle vansker, mangel på arbeidsrutiner og uhøflig atferd kan ses på for å definere ordet problematferd. Siden hva som betegnes som akseptabel atferd endres, vil også definisjonen på problematferd endres (Overland, 2007, s. 13-15). Videre påpeker Overland (2007, s. 14) at selv om en elev sin atferd kan være et problem for læreren, betyr ikke det at denne typen atferd går under betegnelsen problematferd. Nordahl (2000, s. 298-299) beskriver at atferdsproblematikk kan være en individuell vanske som eleven har, og dette gjør at det blir omtalt som atferdsvansker. Ogden (2022, s. 12) beskriver problematferd som en atferd som har negative konsekvenser for seg selv eller andre. Han beskriver også at en problematferd kan innebære samspillproblemer. Videre skriver Ogden (2022, s. 13) at mye av problematferden i skolen kan ses på som en reaksjon på hva eleven møter i skolen, for eksempel de kravene eleven blir stilt ovenfor.

Nordahl beskriver fire typer problematferd i skolen. Disse fire er undervisning og læringshemmende atferd, sosial isolasjon, utagerende atferd og norm- og regelbrytende atferd (Nordahl, 2000, s. 304-308).

Undervisning og læringshemmende atferd beskriver Nordahl (2000, s. 305-306) som en atferd som utspiller seg i undervisningssituasjoner. Elevene kan dagdrømme, bli lett distraheret, de kan være urolige og forstyrrer medelever. Han påpeker videre at denne problematferden ikke er spesielt alvorlig, men at det ofte kan bli et problem for læreren sin planlagte undervisning og medelever sin læring. Nordahl (2000, s. 305-306) nevner også at det er flest gutter som viser denne type atferd. Ogden (2020, s. 13) mener at en slik atferd kan føre til negative relasjoner mellom elev og lærer. Ogden (2020, s. 21) påpeker også at det har vært lite fokus på hvordan disse elevene klarer seg faglig. Han mener det blir tatt for gitt at disse elevene ikke presterer like godt som medelever fordi de hemmer undervisningen. Dette går ut over både medelevene og deres egen faglige læring (Ogden, 2020, s. 21). Ogden (2020, s. 21) mener at det er viktig å inkludere elevene med problematferd i klassen slik at de opplever en tilhørighet. Dette kan bidra til at elevene trives, at gode relasjoner skapes og at elevene kan bli mer motiverte.

Mange elever føler seg ensomme på skolen, dette er en atferd Nordahl (2000, s. 306) kaller sosial isolasjon. Disse elevene kan være lei seg, sjenerte og er ofte alene i friminuttene. Denne

typen problematferd vil ikke nødvendigvis påvirke hele klassen, men det er absolutt en atferd som den enkelte elev kan oppleve som problematisk, samtidig som dette kan påvirke eleven sin motivasjon til å lære og til å prestere på skolen (Nordahl, 2000, s. 306).

Elever som viser en atferd som er utagerende kan ofte bli sinte på skolen, de har en atferd som kan forstyrre, samt gjøre medelever redde. Disse elevene kan svare frekt til lærer, de kan sloss og lage stor uro i klasserommet (Nordahl, 2000, s. 306-307). Det er flest gutter som viser denne typen atferd. Nordahl (2000, s. 307) skriver også at flere av disse elevene ofte kan være ensomme og alene, og at den utagerende atferden kan være et skalkeskjul for å gjemme sin egen opplevelse.

Den problematferden som få elever viser er den norm- og regelbrytende atferden. Dette er elever som med intensjon ødelegger medelever og skolen sine eiendeler, som stjeler og truer eller plager medelever og lærere (Nordahl, 2000, s. 307-308). Nordahl (2000, s. 307-308) påpeker at det i denne kategorien er flest gutter, og at det er ganske lave tall i studien han viser til. Men samtidig er dette et alvorlig problem i de skolene som opplever å ha elever med denne typen atferd.

Elever med problematferd trenger ofte en hverdag som er strukturert, og de trenger klare og trygge rammer i klasserommet. Samtidig er det viktig at de får tydelige beskjeder. Dette er avgjørende for at hverdagen skal bli forutsigbar (Kriz, 2008. s. 36). Helstad og Øiestad (2017, s. 75) påpeker at en god relasjon til elevene har stor betydning for hvordan elever lærer. De mener også at dette er særs viktig for elever som av forskjellige grunner har det vanskelig på skolen (Helstad & Øiestad, 2017, s. 75).

Elever med ADHD kan ha en problematferd som følge av diagnosen sin (Nordahl et al., 2005, s. 41), og da er det naturlig å ha med ADHD som et punkt under problematferd. Derfor vil teoridelen også inneholde informasjon om ADHD-diagnosen. Dette for å få en bedre forståelse til diagnosen og hva den innebærer. Som nevnt tidligere vil elever med ADHD også gå under betegnelsen problematferd.

### **2.4.1 ADHD**

ADHD er en forkortelse av Attention Deficit Hyperactivity Disorder (Straarup & Holst Bertelsen, 2021, s. 13). For at et barn skal oppfylle kriteriene for en ADHD-diagnose skal

symptomene uoppmerksomhet, hyperaktivitet og impulsivitet ha vært til stede før 12 års alder og ha vart i minst seks måneder. I tillegg til dette skal nevnte vansker være til stede både hjemme og på skolen (Straarup & Holst Bertelsen, 2021, s. 13). Zeiner (2004, s. 28) beskriver hyperaktivitet som et aktivitetsnivå som er betydelig høyere enn hos jevnaldrende barn. Tegn på hyperaktivitet kan være at eleven beveger seg masse, vipper på stolen, vandrer rundt i klasserommet, snakker mer enn normalt eller er ofte urolig med hender og føtter (Zeiner, 2004, s. 28). Zeiner (2004, s. 29) skriver videre at det kan skje at hyperaktiviteten ikke alltid er til stede, for eksempel kan det være at eleven er opptatt av noe som interesserer eller at det er en voksenperson som kan rettlede eleven underveis. Dette kaller Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 151) for en flytzone.

Hos elever med ADHD er det flere impulser som er mer synlig enn hos andre elever, stadig skiftninger i aktiviteter gjør at eleven ikke får utført de oppgavene som skal gjennomføres, og at impulsiviteten til eleven kan gjøre at eleven havner oppi situasjoner som kan være farlig for både seg selv og medelever (Zeiner, 2004, s. 32). Videre skriver Zeiner (2004, s. 32) at elever med ADHD kan velge løsninger som ikke er fornuftige, samt at de kan avbryte undervisningen til læreren. Om eleven gjør dette, kan det bidra til at eleven havner i en vond sirkel med negative tilbakemeldinger. Når Zeiner (2004, s. 32-33) beskriver konsentrasjonsproblemene elever med ADHD kan ha, beskrives det elever som raskt kan miste interessen for det de holder på med, og at de blir lett distraheret. Dette kan være fordi disse elevene kan «stille inn» hjernen til å konsentrere seg akkurat lenge nok. Det handler ikke om at eleven ikke orker eller vil, men derimot om manglende motivasjon. Zeiner (2004, s. 35) understreker at tretthet kan være en faktor her. Ofte vil disse elevene bruke ekstra energi på å holde seg konsentrert, og kan derfor bli mer slitne i løpet av en skoledag enn jevnaldrende elever. Når dette skjer, kan det raskt gå utover læringsevnen til eleven. I tillegg til dette vil det kunne gi eleven et dårligere humør, samt gjøre eleven mer irritabel (Zeiner, 2004, s. 35). Straarup og Holst Bertelsen (2021, s. 31) beskriver elever med ADHD som om de har en bestemt kapasitet i hjernen som kan ses på som et batteri. Hver gang eleven konsentrerer seg om noe vil batteriet tømmes for strøm og til slutt gå tomt. Hva som tømmer batteriet og hva som lader det er forskjellig fra elev til elev.

Videre skriver Straarup og Holst Bertelsen (2021, s. 33) at for elever med ADHD kan det være problematisk å holde oppmerksomheten lenge på en aktivitet, dette kan bidra til at elevene kan ha innlæringsvansker. Nordahl et al. (2005, s. 41) påpeker at disse oppmerksomhetsvanskene

kan innebære at eleven slurver med arbeidet sitt, ikke hører på beskjeder som gis eller at de ikke klarer å holde hende og føtter i ro. De kan ofte forlate plassen sin og kan ha vansker med å delta i aktiviteter uten å løpe rundt eller forstyrre. I tillegg til dette kan elever med ADHD snakke uten å rekke opp hånda, da de kan syntes det er vanskelig å vente på tur (Nordahl et al., 2005, s. 41).

En statusrapport om barn og unge med ADHD påpeker også at det kan forekomme flere tilleggssymptomer som lese- / skrivevansker, atferdsforstyrrelser, motoriske vansker og angst for å nevne noen (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 5). Disse vanskene kan ses på som lærevansker, og årsakene til dette kan være forskjellige. En forklaring kan være konsentrasjonsproblemer, mens andre kan ha disse vanskene på bakgrunn av generell forsinket utvikling (Zeiner, 2004, s. 37). Dette påpeker Zeiner (2004, s. 37) at kan påvirke elevens trivsel og humør, men det kan også påvirke elevens læring i en negativ retning.

I statusrapporten om barn og unge med ADHD påpekes det at elever med ADHD kan ha en umoden læringsstil som gjør at de ikke alltid tar de beste valgene. Elever med ADHD kan slite med å holde oppmerksomheten over tid, samtidig som de kan sitte lenge med en aktivitet så lenge det er en aktivitet som interesserer dem (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 5).

Ofte kan disse elevene raskt bli forstyrret av småting andre elever ikke legger så godt merke til. Elever med ADHD kan ha problemer med skille ut viktig informasjon på grunn av dårlig impulskontroll (Straarup & Holst Bertelsen, 2021, s. 32-34). Dette kan skyldes at når elever med ADHD er i en situasjon hvor det skjer masse på en gang klarer de ikke styre hva de skal stenge ute for å ikke miste fokuset. Når elever med ADHD først har mistet fokuset, kan det være vanskelig å fortsette arbeidet. Det kan for eksempel være når elevene arbeider med en oppgave og læreren gir en beskjed oppe ved tavla, og eleven deretter skal fortsette arbeidet med oppgavene. Dette kan gjøre at eleven mister fokuset, som kan bidra til at eleven mister arbeidshukommelsen (Straarup & Holst Bertelsen, 2021, s. 33).

## 2.5 Problematferd, tilpasset opplæring og inkludering

I opplæringslovens § 1-3 om tilpasset opplæring står det at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til hver enkelt elev (Kunnskapsdepartementet, 2019). I en rapport skrevet av Haug og Bachmann (2006, s. 61) beskriver de at det er et større behov for forskning på en

undervisning som har fellesskapet som en arena og hvor tilpasning er viktig i klassesamfunnet, ikke bare individbasert forskning. I samme rapport påpekes det også at skolen og skolens praksis kan være med på å utvikle, opprettholde, samt forsterke problematferd, og at dette kan ses i sammenheng med tilpasset opplæring (Haug & Bachmann, 2006, s. 81). Det påpekes også at en mangel på tilpasset opplæring kan være en opprettholdende faktor til dette (Haug & Bachmann, 2006, s. 81).

I overordnet del av læreplanen står det at skolen må gi alle elever likeverdige muligheter for læring og utvikling, uavhengig av eleven sine forutsetninger. Det er også viktig at læreren møter elevene med realistiske forventninger ut fra eleven sine forutsetninger. Videre står det at tilpasset opplæring er de tilpasningene læreren gjør for å sørge for at elevene får et best mulig utbytte av undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16-17). Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 198-199) mener at tilpasningen skal legges til eleven sin nærmeste utviklingszone. Den nærmeste utviklingssonen til eleven kan ses på som et nivå hvor eleven kan arbeide med oppgaver som ikke er så krevende at hjelp kreves, det vil si hva eleven klarer uten assistanse fra lærer (Dysthe & Igland, 2001, s. 78). Videre skriver Dysthe og Igland (2001, s. 79) at elever ikke får optimale utviklingsforhold dersom de arbeider med oppgavene alene. De påpeker også at eleven må få støtte og veiledning fra lærer.

Skaalvik og Skaalvik (2019, s. 198-199) skriver også at det kreves tilpasning av lærestoff og arbeidsoppgaver for at elevene skal oppleve mestring. I dette ligger det at det skal gis realistiske forventninger. Overland (2007, s. 255) påpeker at opplæringen i skolen skal være likeverdig, og dette innebærer at elever som får tilpasset opplæring har samme muligheter som andre til å nå sine mål inne i klasserommet med medelevene sine. Hos elever med problematferd kan en tilpasning være å lytte til eleven og foreldrene om hva som kan være best for eleven for å håndtere det å være i klasserommet (Straarup & Holst Bertelsen, 2021, s. 85). Jordet (2020, s. 139) mener at elever som ikke får undervisning og oppgaver som ikke er tilpasset egne behov og forutsetninger er en form for krenkelse. Jordet (2020, s. 139) skriver videre at de heller ikke vil få muligheten til å erfare mestring. Drugli (2012, s. 54) påpeker at en lærer som støtter elevene ut fra elevens behov kjenner elevene sine godt. Videre påpekes det at dette er en forutsetning for at læreren skal kunne støtte og hjelpe elevene tilpasset elevens behov (Drugli, 2012, s. 54).

Nordahl og Overland (2021, s. 14) understreker at målet med inkludering er at alle elever skal tilhøre et fellesskap og føle tilhørighet til andre elever på skolen. De skriver videre at du skal være en aktiv deltager for å være inkludert, og dette innebærer at elevene skal delta i en undervisning som vil gi eleven et læringsutbytte (Nordahl & Overland, 2021, s. 17). Nordahl og Overland (2021, s. 17) omtaler tre former for inkludering. Disse formene er faglig/pedagogisk inkludering, sosial inkludering og psykisk inkludering. Faglig og pedagogisk inkludering innebærer at elevene deltar i undervisningen med et tilfredsstillende læringsutbytte (Nordahl & Overland, 2021, s. 17). Sosial inkludering betyr at elevene skal delta i klassesamfunnet sammen med de andre elevene, og psykisk inkludering innebærer at elevene skal ha en opplevelse av å være inkludert (Nordahl & Overland, 2021, s. 17).

### 3. Metode

Dette kapitlet redegjør for valg av vitenskapelig perspektiv, metode og hvilke utvalg som er brukt i datainnsamlingen. Deretter vil jeg redegjøre hvilke verktøy som er brukt, bearbeiding av datamateriell og analyser. Til slutt vil jeg beskrive gyldigheten og påliteligheten til innsamlet empiri.

I denne oppgaven har jeg intervjuet lærere og skoleledere på en stor skole på Østlandet. Samtlige lærere arbeidet på mellomtrinnet.

#### 3.1 Kvalitativ metode

For å forske på valgt emne ble det i dette tilfellet naturlig å bruke en kvalitativ metode. Dette fordi en kvalitativ metode går mer i dybden enn den kvantitative. I tillegg til dette kommer forskeren mer nær det som forskes på når forskeren tar del i forskningsfeltet, for eksempel når intervjuene blir gjennomført (Dalland, 2020, s. 55). Ønsket var å få lærerne sine tanker og erfaringer rundt elever med problematferd, betydningen av gode elev-lærer-relasjoner og hvordan det spiller inn på læring. Om valget hadde blitt å bruke spørreskjema vil ikke empirien som ble samlet inn gått like mye i dybden som man får ved å gjennomføre et intervju eller en observasjon (Ryen, 2002, s. 85). Postholm og Jacobsen (2018, s. 95) beskriver bruken av kvalitativ metode som intensjonen til å forstå og beskrive hendelser og situasjoner i menneskers liv, og hva slags betydning det har hos dem. Videre skriver de at hovedformålet med den kvalitative forskningen er å beskrive og forstå «den andre». I tillegg til dette påpeker de at selv om intensjonen er å forske på «den andre» så er det forskeren sitt egen perspektiv som kan bli løftet frem og ikke «den andre» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95, 99).

#### 3.2 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Problemstillingen i denne oppgaven tar utgangspunkt i hvordan lærere tilpasser og inkluderer elever med problematferd i klasserommet. Hvilke vitenskapsteoretisk perspektiv som blir brukt har betydning på hvordan empiri som blir innhentet analyseres. Det vitenskapelige perspektivet vil i denne oppgaven være både hermeneutisk og fenomenologisk.

### **3.2.1 Hermeneutisk perspektiv**

Et av de vitenskapelige perspektivene i denne oppgaven vil være hermeneutisk. Dette fordi forskerens egne forkunnskaper, meninger og erfaringer vil bli benyttet gjennom hele forskningsprosessen (Kvarv, 2014, s. 73). I tillegg til dette vil det også bli lagt vekt på hvordan svarene blir tolket i intervjuene basert på de forkunnskapene forskeren har, og hvordan forskeren tolker teori som er relevant for oppgaven (Kvarv, 2014, s. 76). Dette beskriver Kvarv (2014, s. 76) som den hermeneutiske sirkelen hvor alle deler tilhører en helhet, og hvor dette forstås med utgangspunkt i hverandre. Kvarv (2014, s. 80) refererer til Gadamer når det påpekes at man må være forsiktig med å legge for stor vekt på egne forhåndsoppfatninger, og heller være åpen for å få en dypere forståelse av det som blir sagt. Det er da i et intervju viktig å forsøke å være nøytral, og ikke snakke om egne erfaringer under intervjuet. Under analysen av intervjuet, må forskeren forsøke å være objektiv og knytte det intervjuobjektet sier opp mot teori og forskning.

Kvale og Brinkmann (2014, s. 73-74) påpeker at hermeneutikken er læren om fortolkning av tekster, og at hvordan mennesker tolker det som skjer er på bakgrunn av det som er opplevd tidligere og ut fra tradisjoner. Videre skriver de at tekster får sin mening ut fra en kontekst. Hvordan det blir tolket avhenger av hvilken bakgrunn, betydninger og verdier som ligger til grunne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 74).

### **3.2.2 Fenomenologisk perspektiv**

I tillegg til hermeneutisk perspektiv vil det også være et fenomenologisk perspektiv. Dette fordi forskeren samler inn empiri fra informanter som har inngående kunnskap og erfaringer innenfor det som skal studeres. En fenomenologisk tilnærming brukes i en sammenheng hvor forskeren ønsker å forstå verden gjennom øynene til informantene sin (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 100). Kvarv (2014, s. 93) skriver at fenomenologien har som hovedfokus å forstå sosiale fenomener gjennom et førstepersonsperspektiv. Dalland (2020, s. 36) skriver at det er viktig at forskeren er åpen for erfaringene til de informantene som blir intervjuet. Postholm og Jacobsen (2018, s. 75-76) mener det er viktig at forskeren prøver å legge til side sine egne antakelser og fordommer rundt det som skal studeres slik at han eller hun kommer med åpent sinn inn i forskningen.



### 3.2.3 Eget ståsted og egen forforståelse

For at empirien som blir samlet inn ikke skal bli påvirket av min forforståelse og mitt eget ståsted er det viktig at jeg prøver å være så nøytral som mulig, og det er da viktig å tenke på hva som kan prege vår forforståelse. Dalland (2020, s. 62-64) mener at forskere som er i direkte berøring med de menneskene som bidrar til forskningen blir subjektive. Med tanke på det, så er det viktig at jeg i min forskerrolle er tydelig på at mine tanker og refleksjoner kan påvirke forskningen og den empirien som samles inn. I tillegg til dette påpeker Dalland (2020, s. 62-64) at allerede før vi starter å samle inn empiri har vi allerede gjort oss noen tanker om hva vi kommer til å finne ut. Om man da er bevisst den forforståelsen vi selv besitter er det enklere for oss å analysere empirien i etterkant. Dalland (2020, s. 62-64) skriver videre at under et intervju bruker man seg selv, og allerede i den prosessen vil vi benytte oss av vår forforståelse. Dette vil vi igjen måtte tenke på under analysen av den innsamlede empirien og hvordan vi tolker dette. Dalen (2011, s. 16) mener at det er viktig å trekke inn sin egen forforståelse på en slik måte at det blir enklere å forstå og tolke empirien som kommer fra informanten. Hun skriver videre at utviklingen av forskeren sin forståelse skjer fra en ren beskrivende forståelse til en mer teoretisk forståelse (Dalen, 2011, s. 17).

Ønsket om å forske på nettopp dette emnet kommer jo av egne erfaringer fra klasserommet gjennom flere perioder med praksis og vikariater i skolen gjennom utdanningsløpet mitt. Dette er jo forforståelsen min når det kommer til valgt emne. Disse erfaringene vil kunne påvirke meg både når jeg skal foreta intervjuene mine samt når empirien skal analyseres. Alle mine intervjuobjekter er kjente for meg gjennom mitt utdanningsløp for å bli lærer, noe som kan påvirke hvordan de svarer på spørsmålene jeg stiller, samt hvordan jeg tolker svarene i etterkant. Dette er noe jeg må ta i betraktning når jeg analyserer min empiri.

## 3.3 Intervju som metode

I denne oppgaven vil jeg benytte meg av intervju som metode. Dette vil bli brukt for å kunne innhente empiri fra lærere som har forskjellige elevgrupper. I tillegg til dette vil jeg intervju skolelederne på skolen disse lærerne representerer.

Intervju som metode er en kvalitativ tilnærming. Postholm og Jacobsen (2018) beskriver den kvalitative metoden som en intensjon for å forstå og beskrive hva mennesker gjør, og hvilken mening disse handlingene har i deres hverdagsliv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). Videre skriver de at informasjon som blir innhentet ved bruk av intervju kalles kvalitative data da de hentes ut med ord, og ikke med tall (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 100). Postholm og Jacobsen (2018) sammenligner en kvalitativ forsker med en kriminaletterforsker. Dette fordi det er mange brikker i et puslespill som skal legges før du ser det hele bildet. Disse bitene skal samles sammen gjennom både observasjon og intervjuer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 140).

I et strukturert intervju vil spørsmålene være bestemt på forhånd, og føringene vil være strenge. Spørsmålene vil bli stilt i samme rekkefølge til alle informantene, og intervjueren vil ikke ha noen mulighet til å avvike fra spørsmål som er planlagt (Postholm, 2020, s. 69). Dette er en form for intervju som vil låse forskeren litt med tanke på empiri som skal innhentes. Valget for denne forskningen falt da på et semistrukturert intervju. Fordelen med det er å kunne stille mer åpne spørsmål, det er også mulig å kunne gjøre endringer underveis i intervjuet, samt at det kan bli mer som en likeverdige samtale. Postholm (2020, s. 73) påpeker at forskere som bruker semistrukturert intervju som metode ofte ønsker å forstå det de forsker på i stedet for å forklare. Videre henviser Postholm til Fontana og Frey når hun hevder at hensikten med et ustrukturert intervju er å oppnå en forståelse av det fenomenet som oppnås (Postholm, 2020, s. 73-74). Når man benytter seg av semistrukturerte intervjuer er det lagt noen føringer for hvordan intervjuet skal foregå, hvilke temaer som skal berøres, samt at det kommer til å være noen spørsmål som er faste (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Dette vil gi forskeren mer rom til å spille videre på intervjuobjektet sine tanker og refleksjoner. Et slikt intervju kan også ses på som en samtale hvor spørsmålene blir tilpasset ut fra situasjonen. I og med at det i denne undersøkelsen vil være flere informanter, kan det være lurt at det er visse spørsmål som er like, slik at det vil bli lettere å sammenligne svarene som blir gitt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Videre skriver de at ved et åpent semistrukturert intervju vil det kunne være en viss risiko for at relasjonen mellom forsker og informant kan komme frem, og at forskeren kan påvirke svarene informanten gir. Dette er noe forskeren må være oppmerksom på, slik at det blir tatt i betraktning både under og etter intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49). Det vil bli foretatt både gruppeintervjuer og én til én intervjuer. Ved å benytte seg av én til én intervju mener Johannessen et al. (2016, s. 144) at man kan motta fyldige og detaljerte beskrivelser om hvordan informanten oppfatter gitte situasjoner, deriblant informantens følelser, forståelser, erfaringer, refleksjoner og meninger de

kan ha knyttet til en situasjon eller liknende (Johannessen et al., 2016, s. 144-146). Kvale og Brinkmann (2015, s. 30-32) beskriver intervju som en metode som kan brukes nesten over alt, og at det gir oss en god mulighet til å få gode og detaljerte beskrivelser om det som skal studeres. Videre skriver de at de at et intervju kan ses på som en samtale som har en struktur og et formål som gjør det til et intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46).

### **3.3.1 Gruppeintervju**

To av intervjuene ble gjennomført som gruppeintervju. Det første av disse var et veldig nyttig intervju, da det endte opp med å bli en god samtale. Dette ble gjort som et gruppeintervju da begge intervjuobjektene jobber på samme trinn, men i hver sin klasse, og tidsmessig ble det lettest å gjennomføre slik. Det ble tatt litt på sparket, men dette intervjuet er kanskje det mest nyttige av de intervjuene som ble gjennomført. Det var veldig interessant å høre hvordan de diskuterte spørsmålene som ble stilt, og at de hadde forholdsvis like svar på spørsmålene (Postholm, 2020, s. 71-71). Det var samme intervjuguide som ble benyttet i dette gruppeintervjuet som i de andre intervjuene. Noen av spørsmålene som var oppført, ble svart på under diskusjonen, så de ble da følgelig ikke stilt. Siden det første av disse gikk så bra, og siden det var så nyttig, endte jeg og opp med å intervju skoleledere i en gruppe. Dette ble også et intervju med gode diskusjoner og faglige refleksjoner. Postholm (2020, s. 72-73) mener at et gruppeintervju kan være fruktbart fordi diskusjonen som kan oppstå bidrar til at forskeren forstår handlinger i klasserommet gjennom deres erfaringer. Kvale og Brinkmann (2015, s. 179) skriver at gruppeintervju kan være nyttig for å få frem flere synspunkter. De skriver også at et gruppeintervju bærer preg av at intervjuet ikke er styrende av forskeren (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179). I følge Postholm og Jacobsen (2018, s. 127) vil intervjuguiden til et gruppeintervju være lik som i et semistrukturert intervju. I denne studien ble samme intervjuguide benyttet. Forskjellen her er at i et gruppeintervju er ikke forskeren like aktiv om i et intervju der det kun er forsker og informant til stede (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 127).

En av styrkene med å ha et gruppeintervju er at forskeren får mye informasjon inn på en relativ tilgjengelig måte som ikke er påtrengende for informantene (Halkier, 2010, s. 15). I tillegg til dette blir informantene mindre forstyrret ved et gruppeintervju enn om forskeren skulle hatt deltagende observasjon (Halkier, 2010, s. 15). Videre skriver Halkier (2010, s. 14) at en annen styrke kan være hvordan den sosiale samhandlingen i gruppeintervjuet bidrar til empiri.

Erfaringene til informantene og deres forståelse vil bidra til gode diskusjoner som ikke hadde vært til stede under individuelle intervjuer. Dette påpeker Halkier (2010, s. 15) at også kan være en svakhet om det er den sosiale samhandlingen som er kilden til empirien. Hun skriver også at informantene kan være utrygge på hverandre slik at forskjellige erfaringer og perspektiver ikke kommer frem (Halkier, 2010, s. 14).

### **3.3.2 Utarbeidelse av intervjuguider**

Intervjuguiden ble utformet slik at det ble opparbeidet et tillitsforhold mellom intervjuer og informanten. Spørsmålene startet mykt, ved at informanten ble bedt om å fortelle litt om seg selv, og sin bakgrunn som lærer. Dette kan være lurt for å etablere et forhold til informanten. Om du starter med de vanskeligste spørsmålene, vil informanten kunne bli skremt (Dalen, 2011, s. 26-28). Deretter ble samtalen og spørsmålene styrt inn på relevante temaer for å belyse problemstillingen. Måten spørsmålene stilles på har mye å si på hvordan informantene svarer. De må stilles slik at informantene forteller med egne ord hvordan de tolker det du etterspør (Dalen, 2011, s. 26-28). Det ble utformet to intervjuguider, en til lærerne og en til skoleledere. Noen av spørsmålene var like, men ikke alle.

Det ble utført et pilotintervju med to medstudenter, under dette pilotintervjuet reviderte jeg noen av spørsmålene etter tilbakemeldinger fra medstudentene. Ved å foreta et pilotintervju, vil man kunne få tilbakemeldinger på om det er noen av spørsmålene som ikke fungerer, samt at man da har gjennomført et prøveintervju. Dette kan gjøre at du blir tryggere i din rolle når de faktiske intervjuene skal foretas. Det er også viktig å få tilbakemelding på sin væremåte i en intervjusituasjon. I tillegg til dette er det godt å ha prøvd ut den digitale siden av intervjuet. Det er veldig ubehagelig å stå i en situasjon der utstyret ikke fungerer (Dalen, 2011, s. 30-31).

Noen av spørsmålene var litt uklare. Dette ble ikke oppdaget under pilotintervjuet, så de ble omformulert underveis i det første intervjuet. Etter analysene av empiri ble gjennomført manglet det noe for å få svar på problemstillingen, så det ble en runde med 3 oppfølgingsspørsmål i etterkant. Svarene på disse ble notert ned på ark i stedet for at det ble gjort opptak.

### 3.3.3 Valg av informanter

Når det skulle velges ut informanter til denne forskningsoppgaven, måtte utvalget bestå av lærere som hadde erfaringer med elever med problematferd, eller elever med ADHD-diagnose. Om informantene ikke hadde erfaring innenfor min problemstilling, vil de heller ikke kunne bidra på forskningen da de mangler erfaring. Ønsket om at informantene hadde denne type erfaring begrunnes i at det er veldig mye å hente ut av lærere som har erfaringer innen valgt problematikk (Dalland, 2020, s. 80-81). Dalland (2020, s. 56) påpeker at utvalget er strategisk da deltakerne innehar egenskaper som er relevante for forskeren. I tillegg til dette var ønsket at lærerne arbeidet på 5-7 trinn. I starten var ikke utvalget innsnevret til å omhandle 5. – 7. trinn, så da var det en informant til. Etter intervjuene ble gjennomført ble problemstillingen endret og spisset slik at det ble innsnevret til å omhandle 5. – 7. trinn. Valget av informanter ble valgt ut med bakgrunn av at det var ønskelig med lærere som hadde noen års kompetanse, slik at erfaringene var til stede. Det var også ønskelig med informanter fra begge kjønn. For at intervjuet skal kunne gå litt i dybden, er det avgjørende at informanten kan svare på spørsmålene, og ikke bare komme med antagelser (Dalen, 2011, s. 24; Johnsen, 2018, s. 202-203; Postholm, 2020, s. 84-85; Ryen, 2002, s. 87). Det ble valgt ut tre informanter fra tre forskjellige klasser. En skole ble representert. I tillegg til lærerne, ble også rektor og assisterende rektor på denne skolen intervjuet. Det vil da si at det var til sammen fem informanter. Dette er et passe tall for å få en viss dybde i forskningen, samt at det ikke er for tidkrevende i en såpass liten studie.

Rekrutteringen av informanter gikk overraskende lett. Valget ble å møte opp på skolen og komme med en personlig forespørsel, og antallet informanter ble til slutt flere enn det var behov for. Å møte opp direkte for å komme med en forespørsel om deltagelse i intervju kan ha gjort at informantene lettere takket ja til å delta i studien. Dette kan skyldes at det ble mer personlig enn om forespørselen kom på e-post eller telefon. Prosessen ble da å finne ut hvilke informanter som hadde mest å bidra med til min valgte problemstilling.

Samtlige av informantene kommer fra samme skole, en stor skole på Østlandet. Informant én: Mannlig lærer, har vært lærer i ca. 20 år på to forskjellige skoler. Jobber nå på mellomtrinnet. Informant to: Mannlig lærer som har vært lærer i ca. ti år, og jobbet på to forskjellige skoler. Arbeider nå på mellomtrinnet. Informant tre: Kvinnelig lærer som har arbeidet som lærer i

nesten 20 år, og jobbet på tre skoler. Arbeider nå på mellomtrinnet. Informant fire: Kvinnelig skoleleder som har vært lærer i 20 år, og skoleleder i ti år. Informant fem: Mannlig skoleleder som har arbeidet som lærer i 16 år, og vært skoleleder i to år.

### **3.3.4 Gjennomføring av intervju**

Intervjuene ble foretatt på lærerne sine arbeidsplasser, noe alle informantene ønsket. Dette var et sted informantene var komfortable, og det kan gjøre at de lettere svarer på spørsmål. Alle intervjuene startet med at jeg presenterte meg selv, og sa litt om prosjektet. Deretter ble det informert om samtykkeerklæringen. Samtykkeerklæringen var skriftlig og inneholdt også all informasjon som jeg hadde gitt muntlig om prosjektet. Dette gjorde at de fikk samme informasjon både skriftlig og muntlig (Ryen, 2002, s. 83). Samtlige informanter signerte samtykkeerklæringen, og alle ble informert om at de kunne trekke seg når som helst uten noen form for begrunnelse. De ble også informert om taushetsplikten sin. Vi snakket litt løst og fast først for å bli litt kjente før opptakene startet. Da opptakene ble startet ble de igjen informert om samtykkeerklæringen og påminnet om taushetsplikten.

Intervjuguiden ble benyttet under samtlige intervjuer, men det ble også stilt oppfølgingsspørsmål underveis der det var ønskelig med mer utdypende svar. I alle intervjuene ble mobiltelefon med en diktafonapp som er knyttet opp til nettskjema benyttet. Denne appen er sikret med at opptakene ikke kan lyttes til uten å bruke en datamaskin. I tillegg til dette må du bruke en såkalt tofaktorautentisering for å høre lydopptakene. Ved å bruke en opptaker kunne jeg senere lytte til intervjuene og høre på hvordan spørsmålene ble besvart, tonefall, om det var lange tenkepauser, samt at jeg kunne lytte til intervjuet flere ganger. Opptakene ble overført til en datamaskin, slik at de siden kunne transkriberes. Ved å bruke taleopptak kunne jeg fokusere mer på intervjuet, og ikke la meg forstyrre av at jeg måtte ta notater underveis. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205-206). Dette bidro til at det ikke ble tatt mange notater underveis, kun de oppfølgingsspørsmålene som kom opp, slik at disse spørsmålene også kunne bli brukt i de neste intervjuene.

## 3.4 Transkribering

Kvale og Brinkmann (2015, s. 205, 209) beskriver transkripsjon som en oversettelse fra talespråk til skriftspråk. Her vil ikke pauser, latter og stemmeleie komme frem. Alle intervjuene ble transkribert av forskeren selv. Dette fordi forskeren ville huske situasjonen som var da intervjuene ble gjennomført, samt at det kunne bidra til at forskeren kanskje husket mer fra intervjuet enn om noen andre skulle transkribert. Dette skriver Kvale og Brinkmann (2015, s. 207) at allerede i den prosessen vil forskeren kunne starte analysen av det som kom frem under intervjuet. Postholm og Jacobsen (2018, s. 145-146) anbefaler nettopp dette, at forskeren selv transkriberer sine egne intervjuer. Videre understreker Kvale og Brinkmann (2015, s. 207) at en forsker som transkriberer sine egne intervjuer vil lære masse om sin egen intervjustil.

Før transkriberingen ble det tatt et valg om hvordan intervjuet skulle transkriberes. Siden det var forskeren selv som transkriberte og som skulle analysere empirien i etterkant ble det valgt å unnlate å transkribere fyllord uten mening. Dette for å få en større flyt i transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208).

## 3.5 Kvalitativ dataanalyse

Arbeidet med å analysere empirien starter allerede når forskeren trer inn i intervjuet som starter. Det er her viktig at all informasjon blir notert eller tatt opp på en båndopptaker (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 140). Postholm og Jacobsen (2018, s. 140) mener det er viktig å ha med seg en notatbok, som kan noteres i underveis, for å skrive ned dine tanker og det du analyserer. Dette vil være en bok utenom de feltnotatene du tar i forbindelse med intervjuet og opptakene til intervjuet. All empiri som blir samlet inn skal analyseres, og her mener Postholm og Jacobsen (2018, s. 143) at forskningsprosessen alltid vil løpe mellom analysen, empirien som er samlet inn, og teori som benyttes for å analysere empirien, og at forskerens ståsted vil kunne påvirke hvilke empiri som blir samlet inn, og hvilke spørsmål som blir stilt.

Videre i prosessen skulle empirien behandles. Dette ble gjort ved å kode alle transkriberingene. Å kode handler om å analysere data, og at det skal struktureres og merkes ut fra emner eller begreper (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 145). Måten kodingen ble gjennomført på var at teksten ble lest gjennom med ett mål for øye, én og én kode. Kodene ble valgt ut fra

hovedtemaene i intervjuguiden som for eksempel klasseledelse og relasjoner (Johnsen, 2018, s. 207). Når det kom et avsnitt som omhandlet valgt kode ble hele avsnittet merket for å få med hele sammenhengen koden omhandlet. Postholm og Jacobsen (2018, s. 146-147) påpeker at denne formen for transkribering gjør datamaterialet mer håndterbart. Alle intervjuene ble transkribert på samme måte, og de ble lest gjennom kode for kode. Kvale og Brinkmann (2015, s. 226) skriver at målet med koding er å utvikle kategorier som fanger opp essensen i det forskeren er ute etter. Jeg fant god nytte i å gjøre det slik da jeg ble bedre kjent med intervjuet, og kunne gjenoppleve det flere ganger. Jo flere ganger intervjuene ble lest, jo tryggere ble jeg på det som skulle analyseres. Når kodifiseringen var ferdig startet prosessen med å presentere funnene ut fra kodene i transkriberingene.

### 3.6 Undersøkelsens kvalitet

Som nevnt tidligere er alle informantene kjente for meg gjennom mitt utdanningsløp. Dette kan ha noe å si for hvordan empirien blir tolket og hvordan respondentene har svart i intervjuene. Hvordan empirien er tolket kommer an på hvem som har tolket den. I det her tilfellet vil dette kunne påvirkes da noen av informantene er kjente, noe som kan ha blitt påvirket av hvordan svarene er oppfattet, og hvordan informantene har svart på spørsmålene. I tillegg til dette, er det et lite forskningsprosjekt som innebærer to forskjellige skoler, og fire lærere. Dalen (2011, s. 16) påpeker at hvordan du er involvert i prosjektet, og grad av følelsesmessig nærhet du har til informantene kan påvirke empirien som blir samlet inn. Hun skriver videre at i noen tilfeller er det viktig at forskeren har en forforståelse av virkeligheten for å oppå en forståelse. Dette er det viktig at blir gjort på en slik måte at det blir lyttet til informanten slik at forforståelsen og tolkningen blir knyttet til teori når det blir analysert.

Det ble foretatt intervjuer med 4 lærere på to forskjellige skoler, men da problemstillingen ble spisset til å omhandle mellomtrinnet ble valget å ekskludere læreren på småtrinnet, da svarene til denne læreren ikke lenger ble relevant for problemstillingen. Dette igjen gjorde at det kun er én skole som ble representert. Siden alle informantene er fra samme skole, kan det ha noe å si for funnene mine. Svarene til informantene kan være preget av at de arbeider i samme skolekultur, men det kan også være spennende å se om det er store ulikheter i svarene til informantene.



### **3.6.1 Pålitelighet**

Pålitelighet omhandler troverdigheten til forskningen og hvor gyldig den er. Om påliteligheten er høy, vil det si at funnene i undersøkelsen vil kunne etterprøves av andre forskere og de vil få samme resultat (Holand, 2018, s. 99; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275–276). I kvalitativ forskning vil resultatene kunne bli annerledes ut fra de forskjellige forskerne som utfører intervjuene og transkripsjonene, dette fordi informantene kan ha andre svar på spørsmålene ut fra hvordan de blir stilt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Her spiller også forskeren sin egen rolle inn, om forskeren er reflektert over sin egen holdning og at forskeren gjør forskningsprosessen synlig for andre (Holand, 2018, s. 99; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275–276; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223–224). For at forskeren skal være reflektert over sin egen rolle, kan forskeren loggføre sine egne forståelser både før, under, og etter datainnsamlingen. Dette mener Postholm og Jacobsen (2018, s. 224) er viktig for at forskeren skal bevisstgjøre seg forutinntatte meninger og reflektere rundt dette. I tillegg til dette må forskeren beskrive sin relasjon med informantene, sitt forhold mellom problemstilling og informanten, forskningens kontekst, hvem som har uteblitt fra studien, og om forskeren har fått registrert det som er viktig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224-228). Dette vil si at rollen mellom informant og forsker kan ha noe å si på hvordan intervjuet foregår og empirien som blir samlet inn, om informantene har kunnskap og kompetanse innenfor det det forskes på, og om det det forskes på kan være påvirket av ytre faktorer. I tillegg til dette vil forskeren måtte være bevisst på om utvalget av informanter er representativt for det som undersøkes. Samtidig må forskeren få med seg alt som er relevant i intervjuet. Da er det greit at det er tatt lydopptak slik at forskeren kan lytte til opptakene i ettertid (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224-228).

### **3.6.2 Gyldighet**

Gyldighet kan ses på som hva som er sant og hva som er riktig. Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) skriver at gyldigheten kan bestemmes ved at man stiller spørsmål om du måler det du tror du måler. Med andre ord så vil dette si at de målingene som er gjort vil gjelde for hele populasjonen (Holand, 2018, s. 100). Denne studien er en liten studie, som baserer seg på empirien fra en stor skole, og siden empirien som er samlet inn kun er fra denne skolen, så er det ikke sikkert resultatene kan overføres til andre skoler (Postholm & Jacobsen, 2018, s- 223). Man får heller ikke sett om det er en sammenheng til de andre skolene i kommunen, enten de

er små eller store. Informantene har fått mulighet til å lese gjennom transkriberingene som er gjort for å ha muligheten til å endre på noen av sine uttalelser. I tillegg til dette har de vært tilgjengelige for spørsmål gjennom hele prosessen fra intervju til ferdig prosjekt. Dette har bidratt til at forståelsen av empirien som ble samlet inn er tolket riktig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 231). Ved å være tydelig på hvordan forskningsprosessen har foregått mener Postholm og Jacobsen (2018, s. 238-239) at gyldigheten til studien blir forsterket. Nøye forklaringer av hvordan empirien er samlet inn, og hvordan den deretter er tolket, gjør at arbeidet er transparent. I tillegg til dette vil det gjøre at leseren kan kjenne seg igjen i situasjonene og kan overføre det til sine erfaringer, samt at de kan gjøre sine egne tolkninger og analyser (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238-239).

### **3.6.3 Ethiske refleksjoner**

Forskningsetikk handler ifølge Johannessen et al. (2016, s. 83) om at forskningen skal underordne seg etiske prinsipper og juridiske retningslinjer. Siden dette er et prosjekt som har meldeplikt, og prosjektet innehar personopplysninger, har forskeren måtte søke NSD om tillatelse til å forske på dette. Samtlige informanter har signert en samtykkeerklæring som inneholdt informasjon om prosjektet, og informasjon om at de kan trekke seg når som helst uten noen spesiell grunn. Dette kalles for et informert samtykke (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 104-105). Siden det ble tatt opptak av alle intervjuene, måtte dette også godkjennes av NSD (Dalen, 2011, s. 100-102). Informantene ble også invitert til å lese gjennom transkriberingen i etterkant av intervjuet for å se om noe manglet eller noe ble feil, dette mener Postholm og Jacobsen (2018, s. 230-231) er viktig fordi informantene da har mulighet til å komme med endringer. De påpeker også at informantene bør være en av de første som leser forskningsteksten.

I starten av forskningsprosjektet er det viktig å gjøre seg noen tanker om hvilke konsekvenser studien kan ha. Dette kan være tanker om studien kan bidra til at deltakerne sin situasjon bedres, og om hvilke konsekvenser studien kan ha for informantene eller deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 103). Ryen (2002, s. 227) påpeker at forskeren må være både observant og var. Dette er spesielt viktig når det forskes på barn. I denne studien er det ingen barn som er informanter, men samtidig forskes det på et tema som angår og gjelder barn.

Som nevnt tidligere er informantene i dette prosjektet kjente for meg gjennom utdanningsløpet mitt for å bli lærer. Dette er noe som forskeren bør ha gjort seg noen tanker om både før, under

og etter innsamlingen av empirien. Postholm (2020, s. 148) påpeker at forholdet mellom forsker og informanter kan ha noe å si på hvordan spørsmålene i intervjuet blir stilt, samt hvordan de blir svart på av informantene. Hun skriver videre at om informant og forsker får et tillitsforhold kan det få informanten til å åpne seg, og det er i en slik situasjon at forskeren bør opptre etisk (Postholm, 2020, s. 148). Videre skriver Postholm (2020, s. 150) at forskeren må tenke over hvor nær relasjonen er, og at man deretter må skille mellom et intervju som skaper kunnskap og intervju som fører til personlighetsutvikling. Et annet perspektiv som bør belyses i forskningsetikk er plagiering av andres tekster. Dette beskriver Dalland (2020, s. 21) som uetisk og et brudd på etiske standarder. Dette gjør at forskeren er pliktig til å referere til nøyaktige henvisninger med sidetall.

## 4. Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil det presenteres funn fra analysen. Kapittelet er organisert ut fra temaene i intervjuguiden som er klasseledelse, klasseledelse i et urolig klasserom, elev-lærer-relasjoner, relasjoner til elever med problematferd, tilpasning og inkludering, og til slutt informantene sin kunnskap om ADHD diagnosen. Dette er temaer som danner det teoretiske rammeverket for denne oppgaven. De likhetene og ulikhetene informantene har vil komme frem i dette kapittelet.

### 4.1 Klasseledelse

Samtlige av informantene var tydelige på at uten klasseledelse kommer du ingen vei i et klasserom. Informant tre mente at en viktig del av klasseledelse er å bygge relasjoner til elevene. Hun sa dette:

Jeg tror at personer man kjenner tillegger man ofte gode egenskaper, og at man prøver å forstå handlinger fremfor å stille spørsmål ved det. Om mine elever kjenner meg, vet de at de avgjørelsene jeg tar gjør jeg for å løse en situasjon. Hvis elevene ikke er trygge på meg vil det kanskje ikke oppleves som om alle elevene blir behandlet rettferdig.

Hun snakket også om at klasseledelse er mer enn bare jobben du gjør foran tavla. Hun nevnte at hun hadde noen elever som hadde andre avtaler enn andre elever, og at disse avtalene kunne de ha fordi elevene var trygge på hennes rolle som lærer. Når hun snakker spesielt om klasseledelse beskriver hun det slik:

Uten klasseledelse får vi ikke gjort noen ting, og med dårlig klasseledelse får vi gjort veldig lite. Det blir et utrygt miljø med lite læring. Derfor er det viktig med en kompetent leder som kan ta tak i ting som oppstår i klasserommet. Det oppstår ting i klasserommet man ikke kan planlegge. Det handler om å kunne gjøre endringer og tilpasse etter hvert som man blir kjent med gruppen. Når man blir kjent med gruppen kan du gjøre avtaler ut fra kompetanse, atferd og hva de tåler av faglig trykk.

Informant to beskriver klasseledelse slik:

Klasseledelse er å kunne lede klassen på en god måte hvor du klarer å skape et godt læringsmiljø for alle elevene, ha gode rutiner og avtaler som ikke kan mistolkes. Blant annet for å få et godt læringsmiljø. Du kan gå inn i en klasse som er helt perfekt og sette inn en dårlig klasseleder, så blir det kaos. Uansett. For unger er unger. Det er jo forskjellig grad av kaos, men nesten uansett hvilken klasse, ta ut den som pleier å være der og sett inn en som er litt ræva, så vil ting skje da. Rett og slett.

Samtlige av informantene fastslår at de viktigste punktene innenfor klasseledelse er trygge relasjoner, en tydelig struktur på timene og gode klasseregler. Samtidig påpeker informant én at det må være rom for at elevene skal kunne prøve å feile, rom for å kunne kaste planen for timen til side for å kunne gjøre andre uplanlagte ting:

Klasseledelse kan være at du gir rom for å feile, rom for å prøve å teste og la elevene forske litt. Både på seg selv og det de driver med. Å ha rom til å spille trompet (skolekorpset øver i naborommet) og ha rom til å gjøre sånne merkelige greier noen ganger. Kaste fra seg en plan og si at nei du.. nåå... koser vi oss. Nå gjør vi noe hyggelig.

## 4.2 Klasseledelse i et urolig klasserom

Flere av informantene uttrykte at klasseledelse har en stor betydning for å roe ned en urolig klasse. Informant én beskrev det slik:

Det er.. hvis du har gjort det riktig, så kan det på en måte.. du kan være streng, du kan stille krav og du kan vise at du er oppgitt. Du kan vise hele følelsesregistret da. Uten å ta det helt ut. men du kan vise følelsene dine, du kan være lei deg, du kan bli småsint, men at du på en måte.. nå har jeg evnen til å skru av det, nå vet dere hva jeg mener, og at de aksepterer det.

Videre nevnte flere at de hadde noen tanker om forskjeller som oppstår i klasserommet. I alle klassene var det elever som hadde en eller annen form for avvikende atferd som kan ses på som et problem. Disse elevene hadde ofte egne avtaler med lærer. Dette kunne være avtaler om at de kan gå seg en tur om de har behov for det, koble ut med en lydbok på læringsbrettet eller ha noe å fikle med for å beholde konsentrasjonen. I tillegg til dette kunne det være lavere forventninger til dem enn til resten av klassen. Det kunne være så enkelt som at man er fornøyd

med innsatsen om det kun var gjort én oppgave i norsk, eller at de fikk litt andre kriterier på arbeidet som skal gjøres.

Informant én beskrev klasseledelse i en urolig klasse litt som en fotballkamp, men at det må mer taktikk til i klasseledelsen og du må planlegge hver minste detalj. Han sa også at i en klasse med urolige elever må du tåle å jobbe litt med klasseledelse. Elevene må øve seg på å la seg lede samt øve på å være en elev. Dette påpekte han at var minst like viktig som å jobbe med det faglige.

### 4.3 Elev-lærer-relasjonen

Samtlige informanter påpeker at en god elev-lærer-relasjon bidrar til at elevene ønsker å gjøre et godt arbeid og det bidrar til at elevene har lyst til å gi litt av seg selv. Informantene pekte også på at de bruker mye tid i starten med en klasse på å opparbeide gode og trygge relasjoner. De la ofte det faglige ligge litt i ro, for relasjonsbyggingen var det viktigste for å skape trygghet i klasserommet og for å skape et godt læringsmiljø. Informant én beskriver viktigheten med gode relasjoner slik:

Det at du har investert i de gode relasjonene, så har du jo muligheten til å vise alle elever i samlet flokk at du aksepterer ulikhetene. På en måte at du er bevisst og bruker vel så mye tid på de som kanskje ikke da deler de samme interessene som deg selv, men sånn at du på en måte gir de andre også like mye av tida di da. Bare ved hjelp av å vise interesse så vil du jo få de til å knytte seg til deg.

Informant tre mente at om du har en lærer du liker, og som du bryr deg om, så er du mer opptatt av hva vedkommende syntes om deg. Du godtar de tilbakemeldingene du får, og det er enklere å ta imot beskjeder. Informant to mener det går begge veier:

... hvis du har en dårlig relasjon, så vil du ikke få den eleven til å gjøre det som du ønsker i fra eleven, og hvis du har en god relasjon til en elev som for eksempel kan være utfordrende så kan du få eleven til å gjøre de utroligste ting selv om den eleven har vansker på andre områder da. Så det er absolutt superviktig.

Informant tre sa og at relasjoner har noe å si på hvordan elevene forstår avgjørelsene som blir tatt i klasserommet. Det kan være om en elev blir tatt ut av klasserommet for en prat om eleven ikke klarer å la medelevene få arbeidsro. Har du en god relasjon, og elevene er trygge på læreren sin, er det ingen av de elevene som er igjen i klasserommet som lurere på hva som skjer i gangen. Dette sier hun at kan være fordi de er trygge på at læreren tok eleven ut for å løse en situasjon. Hun sier videre at om elevene ikke hadde vært trygge på henne, så kunne en slik situasjon skape en utrygghet eller en uro i stedet for at elevene vet at læreren vil det beste for alle elevene. Elevene er da innforstått med at noen elever har andre avtaler enn andre.

Samtlige informanter var samstemte om hvem som har ansvaret med å bygge disse relasjonene til elevene. Det er læreren sitt ansvar, og de sier at det er læreren som skal vise interesse for elevene. Informantene var også enige om at det var elever som prater masse, er utadvendte og byr på seg selv som det er lettest å bygge relasjoner til. I tillegg til dette sa flere av dem at det var lettere å bygge relasjoner med de elevene som har samme interessene som deg. Informant én tror at det kan skyldes at samtalen får bedre flyt og at det ikke blir stille når de vet hva de skal snakke om. Når informantene snakket om hvordan de bygger relasjoner snakket de ofte om å være til stede. Informant to beskrev det slik:

Jeg prøver å snakke med alle elevene, hver dag. Høre hvordan det går, og gjerne prate om andre ting enn skole. Prøve å snakke litt om interesser og prøver å virke interessert i det de forteller om. De elevene du har litt utfordringer med å bygge relasjoner til så handler det om å bruke tid i friminuttene for eksempel på å engasjere seg i leken deres og være i nærheten. Sånn at du får møte de på andre områder enn kun i timen, at du ser de på flere arenaer rett og slett.

Andre informanter sier at de er til stede i gangen når elevene kommer inn på skolen på morgenen og inn og ut fra friminutt, eller når de går rundt i klasserommet for å hjelpe. Begge skolelederne som ble intervjuet mener relasjoner er viktig i skolehverdagen. Dette var noe de begge prioriterte. Informant fire sa at hun var ofte rundt i gangene på skolen på morgenen for å si hei til elevene, og hun mente og at det ikke var noe i veien for å stikke hodet innom klasserommene for å hilse på. Informant fem fortalte at mye av hans relasjon med elevene gikk ofte på det tekniske ved IKT, og at her var det mange elever innom. Dette gav han et godt utgangspunkt til gode samtaler med eleven i en situasjon som var ufarlig:

IKT er det jo alltid mange som trenger hjelp til, og det er jo en arena som en kan utnytte til relasjonsbygging òg faktisk. Prate litt om løst og fast.

Det viktigste for skolelederne var at elevene visste hvem de var. De var begge tydelige på at de var skoleledere som var synlig for elevene i gangene, og at de trivdes med å være synlige.

Alle informantene mente at de kunne være litt krevende å bygge relasjoner til de elevene som ikke byr så mye på seg selv. Informantene brukte da andre metoder på å bli kjent med disse elevene, samt at de måtte bruke mer tid.

Informant to sa og at det ikke var nødvendigvis eleven som gjorde at det kunne være mer krevende å bygge gode relasjoner, men foreldrene. Foreldre som du kan ha dårlig samarbeid med og som kan ha sagt noe som gjør at du endrer syn på eleven. Han mener dette kan gjøre at relasjonsbyggingen kan bli litt mer krevende.

#### 4.4 Relasjoner til elever med problematferd

Ingen av informantene syntes det var mer krevende å bygge relasjoner til de elevene i klassen som hadde problematferd. De sier de bruker mer tid på å bygge disse relasjonene, men det var ikke nødvendigvis mer krevende. En av informantene hadde for eksempel en elev som ikke greide å være i klasserommet uten å bråke eller forstyrre de andre elevene, og denne eleven ble beskrevet som en kjempegod samtalepartner. De kunne snakke om alt, og disse samtalepartnere kunne vare lenge. Han mente og at dette var en elev han hadde blitt veldig godt kjent med og blitt veldig glad i. Han mente sammenhengen kunne være at elever med problematferd ofte kan være elever du får mer tid med, da de ofte kan bli tatt ut til siden for å snakke med. Informant to påpeker at tid sammen med disse elevene er avgjørende. De som trenger litt mer prioriterer han de mulighetene han har til å for eksempel spille fotball, gå tur eller spille spill. Han sier at elevene ofte kan ha enklere for å åpne seg om man ser at læreren legger inn en innsats.

Informant to mener mye handler om å ha et godt humør og å være positiv. Hvis du klarer å opprettholde humøret, og ha en god tone når du snakker med eleven, så tolererer du også mer i klasserommet. Han påpeker at om en lærer går inn i et klasserom med dårlig humør kan terskelen for å irettesette være lavere. Informant tre mener det er viktig å bruke god tid på å få



ro, i stedet for å være den læreren som alltid klager og gnager. Hun sier hun gir de tid til å roe seg, og snakker med de etterpå for å vise at du vil de godt. Hun sier:

Det er noen som føler at ting blir snakket i hjel. Iallfall føler jeg det slik med noen gutter at de bare åh... alt skal prates om. De får helt sånn noia på det, så av og til lar jeg bare ting ligge. Det som skjedde, også kan man ikke forklare det noe mer enn at det lar vi ligge, også går vi videre. Det også føler jeg hjelper. At de da føler at de ikke blir mast på hele tiden.

Samtlige av informantene understreker at ressursbruken er viktig i et klasserom med problematferd. Ofte krever elever med problematferd mer tid enn andre elever, og det krever ressurser. De sier du er helt avhengig av å bruke tid med eleven og den tiden er det ikke alltid du har når du har en hel klasse du skal undervise i tillegg. Informant tre sier:

Jeg tenker mer at jeg ser at det er time etter time at enkeltelever ikke får gjort noen verdens ting, så begynner jeg fort å tenke på det faglige de går glipp av.

En av informantene hadde noen tanker rundt sin egen reaksjon i situasjoner med elever som lager uro og støy i klasserommet på grunn av sin atferd. Ofte er det enkelt å bli sint og heve stemmen, men fungerer det?

Hva slags reaksjoner skal jeg gi? Hvordan skal jeg reagere? Hva gjør noe med min dag? Skal jeg være sur og sint, så kommer jeg sliten og sur hjem.

Informant tre forteller at hun gir skryt til elevene når de gjør noe bra, og at hun gir rom for at de kan gå ut av undervisningen for å gjøre andre ting på mindre gode dager. Hun understreker at det er andre oppgaver enn det som blir gitt inne i klasserommet, eller mer praktiske oppgaver. Hun har erfart at i stedet for at hun skal kreve at eleven sitter rolig på skolen, så er det bedre at hun lytter til eleven og lar eleven gå seg en liten runde om det er det eleven trenger. Informant én forteller at han tar seg tid til å bli kjent med disse elevene, og at han bruker ros som en belønning når han ser det er det eleven trenger. Videre forteller informant én at han tar seg tid til samtaler hvor han kan bli kjent med elevene gjennom egne erfaringer og utfordringer som kan være med å normalisere og akseptere de reaksjonene elevene kan ha når de kommer opp i vanskelige situasjoner. Han påpeker at han prøver å være rolig og forutsigbar i disse

situasjonene slik at han roer ned eleven. Han har egne avtaler med disse elevene, og disse avtalene har elevene blitt med på å forme selv.

Informant to sier at hver gang en elev med problematferd tar gode valg, så må det anerkjennes, han mener det er viktig å rose elevene i de gode øyeblikkene og se litt gjennom fingrene slik at det ikke blir negativt fokus hver gang. Han påpeker at det er viktig å ha fokus på eleven, og ikke eleven sine handlinger. Han forteller også at han er påpasselig med at han også har krav og forventninger til elever med problematferd, og at han er tydelig på hva som forventes av eleven.

Informantene fra skoleledelsen snakket litt om hvor viktig det var å støtte lærerne i det arbeidet som blir gjort rundt elever med problematferd. De påpekte at de ikke var alene om ansvaret, og at de prøvde å sørge for at de skulle ha noen å snakke med om ting skulle bli vanskelig. De sa og at noe av det viktigste for ledelsen er at de ansatte «holder hodet over vannet». Informant fem påpekte at om arbeidsbelastningen til lærerne ble for stor, ville det kunne resultere i utbrente lærere og sykmeldinger. Begge mente det var viktig at lærerne hadde en god kommunikasjon med ledelsen i disse situasjonene. De mente og at det var viktig å sette inn ressurser i disse tilfellene. Støtte som kunne bli satt inn på kort og lang sikt.

## 4.5 Tilpasning og inkludering

Flere informanter uttrykte sin bekymring over at elever med problematferd kunne havne utenfor undervisningsmessig. De nevner at det finnes elever man ikke kan stille de samme kravene til som resten av klassen, og som gjerne kan sitte på Ipaden sin gjennom hele skoledagen uten å få noe faglig utbytte av undervisningen. Mange av medelevene godtar dette, at noen elever får andre oppgaver og beskjeder, mens andre syntes det blir urettferdig at en elev får lov til ting resten av klassen ikke får. Informant tre sa det slik:

Vi har noen som har atferdsproblemer som de andre aksepterer, også har vi da de som har det som noen aksepterer mens andre reagerer på og blir lei. Også har vi de elevene som gjør ting som andre elever stusser veldig på, og syntes det er urettferdig eller rart. Men stort sett er det stor aksept på at man er som man er, og elevene har lov til å være seg selv. Det er en fin tanke, men det kan være vanskelig å få et samspill da.

Informant to påpekte også at det var flere og flere elever som hadde begynt å slite faglig og som ikke fikk tilstrekkelig oppfølging fordi det ble brukt ressurser på atferd istedenfor. Informanten presiserte at det er en kjempeutfordring fordi det der blir bundet en hel voksenperson til kun atferdsbiten som heller kunne blitt brukt til tilpasning og tilrettelegging til de som sliter faglig. Og dette kan fort bli en utfordring som kan eskalere til flere elever og som kan relatere til at en hel klasse henger etter faglig.

Når det gjaldt arbeidet med tilpasning og inkludering i elevgruppen påpekte også alle informantene på mangel på ressurser. De ressursene de hadde ble brukt til å hente inn elever som forstyrrer resten av klassen istedenfor å hjelpe og tilpasse for de elevene som hadde det behovet. Alle tre informantene hadde assistenter i klassene sine, og disse assistentene ble stort sett brukt til å fokusere på elever som har en atferdsproblematikk. De samme klassene hadde også ofte en lærer inne til pedagogisk styrkning eller særskilt norskopplæring. Med det gjelder kun de elevene som har fått vedtak på spesialundervisning, og ikke de elevene som ellers trenger tilpasning. Informant tre beskrev det slik:

Man prøver jo å tilpasse hele tiden, du går bort og snakker litt med alle elevene, og noen kan kanskje gjøre bare disse oppgavene, men en annen de. Slike småting gjør man jo hele tiden. Enten det er samfunnsfag, naturfag eller matte. Det er jo ikke reelt at alle skal klare å gjøre alt. Alle får jo ikke til det, og da må du tilpasse ved å be de lese den siden, og gjøre de oppgavene. Også går man tilbake og hjelper til. Slik er det jo hele tiden.

Skolelederne på denne skolen understreker at tilpasning sitter litt i ryggmargen på skolen. Informant fire forteller:

Det sitter litt i ryggmargen og kulturen i skolen, og har vært slik i mange år. Positivt på en måte og det tenker jeg at er helt riktig. Jeg ser at vi har elever med ganske store utfordringer, noen utviklingshemninger, veldig stor variasjon på dette med etnisitet og bakgrunn og forskjeller der. Det gjør at vi kommer forbi det at man skal tenke noe spesielt rundt inkludering og tilpasning, det er her mer en normalisert sak.

Videre understreker informant fire at det er elever på skolen som har én til én undervisning som har både undervisning i klasserommet, men òg på grupperom. For noen elever kan det være vanskelig å gjennomføre noe i klasserommet, og da prøver skolen og læreren å finne andre

arenaer hvor de kan være sammen med klassen. Det kan være så enkelt at eleven spiser matpakken sin sammen med klassen, eller får være med på de aktivitetene som er gjennomførbare. Informant fem sa at for han handlet inkludering om å tilpasse noe til den enkelte:

Alle skal med, men inkludering kan være på ulike måter, og det trenger ikke være likt for alle. Alle har ulike behov tenker jeg, eller hva som ligger i inkluderingsbegrepet, men at vi skal liksom etterstrebe det her og så få utnyttet og lagt opp til at alle får hentet sitt potensial da. Det syntes jeg må ligge i det begrepet. Men det kan jo også være stor forskjell på hva det vil si for den enkelte på både det å føle seg, og det å være inkludert.

Informant fire fortalte at skolen etterstreber det å inkludere alle elevene på skolen, og at inkluderingstanken settes veldig høyt. Samtidig poengterer hun at dette er noe man aldri blir ferdig utlært på. Skolen arbeider med en kompetansepakke fra Utdanningsdirektoratet som omhandler et trygt og godt skolemiljø, og ledelsen har fått tilbakemeldinger på at det er bra at de arbeider med dette, fordi det er viktig.

I en skoleleder sitt perspektiv på inkludering er det også viktig at alle ansatte er inkludert, og ikke bare elevene, men alle på skolen. De påpekte og at elevene har følehornene ute og merker om det skulle være noe mellom de ansatte på skolen. De arbeider også mye med sammensetningen av trinn. Alle har sine styrker, og derfor blir dette vurdert når teamene settes sammen. Informant fire forteller dette:

Det handler jo litt om hvem disse lærerne er. Vi jobber mye med teamsammensetning og slike ting. når du har elever som strever litt over snittet, og man har de lærerne som ser løsninger og har den inkluderende tanken og som tør å sette ord på det, og som virkelig bidrar og løfter de andre. Da har du en fordel med å være en større skole. Men jeg tenker det er viktig at når det er en lærer på et trinn som sier at jeg bruker ekstra tid jeg, for jeg vil være ute sammen. Fordi jeg vet at det er noe av det viktigste for at denne eleven får blitt inkludert, eller for å ivareta denne elevene. Det gjør noe med de andre.

## 5. Drøfting av funn

I dette kapittelet vil empirien bli drøftet ut fra innhentet teori og tidligere forskning om emnet. Da studiens formål er å undersøke hvilken betydning elev-lærer-relasjonen har i møtet med elever med problematferd vil funnene bli sett på i lys av problemstillingen. Drøftingen vil presenteres ut fra forskningsspørsmålene med underspørsmål, da de bidrar til å kunne svare på valgt problemstilling. Det kom frem mye interessant i funnene, men fokuset har vært å prioritere de funnene jeg mener er mest relevante for oppgaven. De ulike forskningsspørsmålene vil sammen belyse valgt problemstilling. I drøftingen vil problematferd også omhandle elever med en ADHD-diagnose.

### 5.1 Hvordan kan lærere anerkjenne elever med problematferd?

Anerkjennelse er hovedteorien bak dette forskningsspørsmålet, og empirien som omhandler dette vil bli sett på i lys av anerkjennelsesteorien, samt teori om relasjoner. Dette da anerkjennelse og relasjoner henger tett sammen. Kapitlet vil bli delt opp i underkapitler som anerkjennelse, og anerkjennelse i møtet med problematferd. Dette er delt opp med bakgrunn i at det første punktet gjelder alle elever, mens det andre punktet er særs viktig for elever med problematferd. Det vil si at anerkjennelse er mer generelt for alle elever, og anerkjennelse i møtet med problematferd er mer spesifikk for disse elevene.

#### 5.1.1 Anerkjennelse

Jordet (2020, s. 121) viser til tre former for anerkjennelse. Disse er kjærlighet, rettigheter og sosial verdsetting. Når vi snakker om sosial verdsetting handler det mye om hvordan eleven kan tre frem i klassen, og bruke sine ferdigheter i samspill med andre elever (Jordet, 2020, s. 102). Informant én sier at han er bevisst og bruker like mye tid på alle elevene i sin klasse, uansett kulturell, religiøs bakgrunn og interesser. Dette gjør han for å vise alle at han setter pris på, og aksepterer de ulikhetene som er i klassen, og når han gjør dette mener jeg at han anerkjenner elevene med en form for sosial verdsetting hvor elevene møter en lærer som viser de omsorg uavhengig av deres bakgrunn og interesser. Dette påpeker Jordet (2020, s. 121) at er viktig for elevene sin selvrespekt.

Som nevnt i teoridelen er anerkjennelse mye mer enn ros. Man skal vise elevene at de er likt, og at de er gode nok akkurat slik de er. Informant én sier han tror at hvis eleven møter en lærer som liker han eller hun vil denne eleven bli mer opptatt av hva læreren syntes om seg. Han sa også at i en slik relasjon vil eleven være opptatt av å få en positiv anerkjennelse av læreren. Dette bekreftes av Drugli (2012, s. 49-51) med at hvordan møtet mellom lærer og elev er, har betydning for eleven sitt selvverd. Når informant to tar elevene i gode øyeblikk hvor det blir tatt et godt valg, vil denne eleven kjenne på at læreren vil han godt. Dette kan kobles til det Unneland (2019, s. 116) mener, at anerkjennelsen har en verdi dersom den er troverdig. I den tolkningen kan det bidra til at eleven opparbeider en tillit til læreren sin og tror på det læreren sier. Drugli (2012, s. 52) påpeker at når en lærer viser at hun er til stede og tror på elevene sine, vil eleven få tillit til læreren. I dette tilfelle vil jeg påstå at informanten tilpasser sin reaksjonen ut fra hvilke behov eleven har gitt uttrykk for at han eller hun trenger. (Drugli, 2012, s. 53).

### **5.1.2 Anerkjennelse i møtet med problematferd**

Elever med en problematferd vil ha et annet behov for anerkjennelse enn andre elever, dette fordi de kan gjennom oppveksten ha opplevd lite anerkjennelse fra voksne (Nordahl et al., 2005, s. 216). Om disse elevene ofte får negative tilbakemeldinger på det de gjør, vil de ikke kunne opparbeide seg en god selvfølelse, derfor er det viktig å tenke på hvordan vi gir tilbakemeldinger her. Informant tre forteller at måten hun anerkjenner elever med problematferd på er at hun ofte tar en samtale med eleven for å lytte til behovet eleven kan ha. Måten informant tre anerkjenner denne eleven på er måten Overland (2007, s. 224-225) beskriver som en lærer som støtter og lytter til elevene sine. Videre sier hun at hun gir skryt når de gjør noe bra. Det samme påpeker informant én. Han kan bruke ros som en hovedbelønningsmetode hos elever med problematferd. Jordet (2020, s. 86-87) hevder som nevnt tidligere at anerkjennelse er mer enn ros, men ved å anerkjenne de utfordringene elever med problematferd kan slite med, vil det også kunne bidra til å bygge opp selvfølelsen til eleven ved å gi positive tilbakemeldinger. Informant to påpekte også at det er viktig å fokusere på hvordan eleven er, og ikke handlingene til eleven. Dette underbygges av Jordet (2020, s. 115) når han påpeker at det er viktig slik at elevene ikke føler en trang til å prestere, men at læreren liker eleven uansett prestasjoner.

Informant to forteller og at det kan være nødvendig å se litt mellom fingrene, slik at eleven ikke blir tatt i de dårlige øyeblikkene hver gang. Dette fordi elever med en problematferd også må få oppleve mestring. Nordahl et. Al (2005, s. 215-216) påpeker at nevnte elever har et større behov for å bli møtt med respekt, og at de òg blir møtt med forståelse. Hvordan informant to møter eleven i det her eksemplet kan knyttes til hvordan Drugli (2012, s. 49-51) påpeker eleven sin opplevelse av anerkjennelse er. Dette påvirkes av hvordan eleven blir snakket til og hvordan eleven opplever møtet med lærer. Det informanten fremhever som viktigst av alt han gjør for å anerkjenne elevene, er å bygge en god relasjon til eleven. Når han gjør dette kan det bidra til at eleven får en tillit til læreren, og tror på han når han kommer med rosende ord til eleven. Dette kan ses på i lys av det Jordet (2020, s. 371) mener når han påpeker at om læreren møter elevene med omsorg, varme og empati, utvikler de en relasjon til læreren, som igjen bidrar til at elevene åpner seg og er åpne for læring. Alt det her mener Jordet (2020, s. 371) at er med på at eleven etter hvert kan utvikle en styrket selvfølelse.

Informant én sier at måten han anerkjenner elever med problematferd på er at kan bruker egne erfaringer for å normalisere ulike reaksjoner for disse elevene. Slik jeg forstår dette kan det bidra til at eleven ikke føler seg alene i reaksjonene sine, og at læreren ufarliggjør situasjonene eleven kan komme opp i. I tillegg til dette demper informant én aggresjon hos elevene med å være rolig og forutsigbar. Dette mener Drugli (2012, s. 55) er viktig, spesielt hos elever med problematferd fordi læreren kan gå foran som et godt eksempel for elevene. Dette kan tolkes ut fra det Drugli (2012, s. 49-50) beskriver som hvordan eleven opplever møtet med lærer. Dette kan være med på å forebygge dårlige følelser hos elevene, og ved å anerkjenne eleven med at det er lov å ha ulike følelser. Om læreren er rolig, mener Drugli (2012, s. 49) det kan bidra til hvordan eleven opplever seg selv. Informant én er og nøye på å gi eleven den tiden eleven trenger for å «komme på plass» igjen. Når han gjør dette kan det ses i sammenheng med det Ogden (2022, s. 202) mener er viktig for at eleven skal kunne samle seg.

Det informant én mener er viktigst for å anerkjenne disse elevene er at han prøver å ha fokus på at når det er noe negativt som skjer, er det handlingen, og ikke eleven det skal gå på. Han er også tydelig på at det er viktig å vise eleven at vi skjønner hvorfor eleven gjør som han eller hun gjør, uten å gi opp eleven eller syntes eleven er «rar». Det informant én gjør her er at han i stedet for å møte eleven med negativitet, er at han møter eleven på en måte som Drugli (2012, s. 50-51) beskriver som å bygge opp eleven sitt selvverd. Måten lærerne møter disse elevene på

er avgjørende for at de skal ha et godt selvbilde (Drugli, 2012, s. 50-51). I tillegg til dette, så påpeker Drugli (2012, s. 55) at det ikke hjelper om læreren mister selvbeherskelsen.

Når disse informantene anerkjenner elever i sine klasser med problematferd viser de elevene at de respekterer dem, de gir dem tid samt at de prøver å holde fokus på det elevene gjør som er bra. I tillegg til dette sørger de for at elevene blir tatt i gode øyeblikk slik at det de gjør som er bra blir anerkjent.

## 5.2 Hvordan kan lærere skape gode relasjoner mellom lærer og elev?

Elev-lærer-relasjoner er rammeverket som ligger bak forskningsspørsmålet «Hvordan kan lærere skape gode relasjoner mellom lærer og elev?» Nordahl et al. (2005, s. 212-213) påpeker at gode relasjoner etableres ut fra hvordan partene fremstår, og at du må gjøre deg fortjent til relasjonen. Dette kan tolkes slik at det å vedlikeholde relasjonen også betyr at du må fortsette å gjøre deg fortjent til relasjonen. Du må vise at du bryr deg, og fortsette å by på deg selv, selv etter at relasjonene er etablert.

For å svare på dette forskningsspørsmålet vil det bli belyst i underkapitler som klasseledelse, relasjonsbygging, skoleledere sin relasjonsbygging og relasjoner som kan være krevende å bygge.

### 5.2.1 Klasseledelse

Klasseledelse henger tett sammen med forskningsspørsmålet: «Hvordan kan lærere skape gode relasjoner mellom lærer og elev?» En stor del av klasseledelse er å bygge gode og trygge relasjoner til elevene. Drugli (2012, s. 35) påpeker at klasseledelse henger tett sammen med elev-lærer-relasjonene. Dette kapitlet vil bli delt opp i underkapitlene «trygge relasjoner» og «gjensidig anerkjennelse».

Samtlige informanter mener at det viktigste innenfor klasseledelse er at læreren har gode og trygge relasjoner til elevene, at de har en tydelig struktur på timene, samt at de har gode klasseregler. Det kan bidra til at det oppstår mindre uønskede hendelser i klasserommet, og at det kan være til fordel for de elevene i klassen som trenger en forutsigbarhet i hverdagen sin.



Det er dette Overland (2007, s. 180) kaller en autoritativ lærer. Denne læreren er forutsigbar, klar og tydelig, samt en lærer som kan håndheve ulike regler på en måte som samtlige elever aksepterer, og dette mener Overland (2007, s. 180) vil være med på å ivareta elever med problematferd på best mulig måte.

## Trygge relasjoner

Utsagnene fra informantene var tydelige på at klasseledelse og relasjoner henger tett sammen, og at klasseledelse ikke bare er det arbeidet som legges ned i undervisning, men også all kontakt med elevene. Dette innebærer å bygge relasjoner til elevene, slik at elevene er trygge på læreren og dens avgjørelser, som igjen vil bidra til at læreren kan bruke mer tid på undervisning, enn om elevene er utrygge på lærerens avgjørelser. Det kan knyttes til det Drugli (2012, s. 23-24) beskriver som den trygge tilknytningen. Om elevene i disse klassene har en trygg tilknytning til sine lærere, vet de at læreren vil elevenes beste, og de er trygge på at avgjørelsen læreren tar er til deres beste. Videre skriver hun at om elevene er utrygge, vil ikke elevene ha noe utbytte av undervisningen før tryggheten er ivaretatt (Drugli, 2012 s. 23-24).

I tillegg kan det forstås dithen at relasjonen har noe å si på hvordan elevene forstår de avgjørelsene som blir tatt i klasserommet. En av informantene kom med et eksempel på dette: Om en elev blir tatt ut av klasserommet for en prat, så er det ingen elever i klasserommet som vil være utrygge eller være bekymret over som skjer i gangen. Det kan være en viktig faktor fordi de er trygge på læreren sin, og vet at læreren tok med denne eleven ut for å snakke om noe som har oppstått. Skulle det være slik at elevene ikke er trygge på sin lærer, vil en slik situasjon kunne føre til en utrygghet innad i klassen, og det kan skape uro. Men om elevene har en god relasjon, og er trygge på læreren, vil de kunne bidra til at de andre elevene er innforstått med at noen elever kan ha andre avtaler, så kan læreren ta med elevene ut for en prat. Dette underbygges av Drugli (2012, s. 52) som sier at så lenge det er tillit i relasjonen, så gir det rom for at man er forskjellige, at hver elev har forskjellige behov og at visse justeringer må til for å ivareta alle parter.

Helstad og Øiestad (2017, s. 75) påpeker at lærerrollen ikke kan beskrives uten å nevne relasjonen mellom lærer og elev. Når informant tre beskrev det slik at elevene aksepterer mer om de kjenner læreren sin, og at de ikke stilte spørsmål til avgjørelsene som ble tatt fordi de viste at læreren ville deres beste, så kan dette ses på som om hun styrer klassen gjennom det

Helstad og Øiestad (2017, s. 75) beskriver som hensiktsmessige strategier som gir struktur og som skaper oversikt. Om informant tre ikke hadde vært en tydelig klasseleder med gode relasjoner til elevene, ville hun ikke kunne gjort det hun beskriver. Drugli (2012, s. 54) sin beskrivelse av en lærer som gir støtte tilpasset hver enkelt elev sine behov, fungerer om læreren kjenner elevene sine. Informant tre forteller videre at det er viktig at elevene aksepterer ulikhetene som er i klassen, og at det gjør at læreren behandler noen elever annerledes enn andre fordi de kan ha forskjellige behov.

### *Gjensidig anerkjennelse*

Når elevene i informant én sin klasse opplever at de er likt av læreren, vil de også kunne få en opplevelse av å bli verdsatt og respektert. Denne læreren påpeker også at han lar alle elevene få komme med faglige innspill, og bidra på sine premisser. Dette kan tolkes dithen at elevene i hans klasse vil oppleve at deres innspill er like viktige som de andre sine, og dette kan bidra til at de også neste gang for eksempel tør å rekke opp hånda i timen. Dette kan ses i sammenheng med det Jordet (2020, s. 121) kaller for gjensidig anerkjennelse. Elevene blir møtt som likeverdige, og de får bruke sine iboende ressurser aktivt i klasserommet (Jordet, 2020, s. 121).

En annen viktig faktor ved å bruke tid på relasjoner er at når elevene ser at læreren bruker tid på alle elevene, og bryr seg like mye om alle vil dette kunne bidra til at klassen opplever at alle er like mye verdt uavhengig av hvilke interesser og bakgrunn eleven har. Når informanten gjør dette, kan det ses i lys av det Nordahl (2010, s. 140) mener er å se alle elevene, og det innebærer at læreren engasjerer seg i elevene selv om de ikke har samme interesser. Det står i opplæringsloven sin § 1.1 (Opplæringslova, 1998) at alle elever skal møtes med tillit og respekt, dette betyr at alle elever skal respekteres for den de er både kulturelt og mangfoldig. Ved å vise klassen at du gir samtlige elever like mye av din tid, og at du interesserer deg for de elevene du kanskje ikke har like mye til felles med, gjør du nettopp dette.

Om alle informantene praktiserer det de sier at de gjør, kan de ses på som lærere som er forutsigbare, tydelige og at de er respektert av elevene, slik som Nordahl (2010, s. 155) beskriver at en autoritativ lærer er. Samtidig påpeker informant én at det må være rom for at elevene skal kunne prøve og feile, og rom for at læreren kan kaste planen for timen til side for å kunne gjøre andre uplanlagte ting, som igjen kan bidra til å styrke relasjonen. Når læreren gjør dette kan det tolkes dithen at han viser elevene at man kan ta et steg bort fra ordinær

undervisning kun for å tenke på det sosiale i klassen. Dette påpeker Ogden (2022, s. 118) at er en del av klasseledelsen, som bidrar til elevene sin sosiale inkludering, trivsel og for å ivareta læringsmiljøet i klassen.

## 5.2.2 Relasjonsbygging

Dette underkapitlet skal også svare på forskningsspørsmålet «Hvordan kan lærere skape gode relasjoner mellom lærer og elev?» Empirien her vil bli sett på i lys av det Drugli (2012, s. 51-55) beskriver som positive elev-lærer relasjoner. I funnene var det to av disse punktene som ble fremhevet. Disse var «tilpasset respons» og «aksept og varme».

### *Tilpasset respons*

Faktum er at læreren er sammen med elevene store deler av dagen, og den tiden elevene tilbringer på skolen er det viktig at de har en god relasjon til både lærer, assistenter og medelever. I studien som Mausestaden og Kostøl (2010, s. 232) henviser til, påpeker de at lærerne i deres studie vektlegger det å vise omsorg, og bygge gode relasjoner til elevene sine. Samtlige av informantene påpekte at det var lærer sitt ansvar å bygge relasjoner til elevene. Dette underbygges også av både Drugli og Nordahl et al. at er læreren sitt ansvar (Drugli, 2012, s. 16, Nordahl et al., 2005, s. 211). Det er lærerne som skal vise at de er interesserte i elevene, og at de ønsker å bli kjent med dem. Informantene var også enige om at det var de elevene som prater masse, og som er utadvendte, som de syntes det var lettest og bygge relasjoner til. Dette antas at kan være fordi de oppsøker læreren, og på den måten viser de læreren at de ønsker å bli kjent med dem. Når informantene beskriver dette ivaretar de elevene sine interesser, noe Drugli (2012, s.45-47) beskriver at er viktig. Dette kan settes i lys av det Nordahl (2010, s. 139) mener har noe å si på hvordan læreren fremstår i møtet med elevene.

Mange av informantene fortalte om elever som har de samme interessene som seg selv. Dette bidro til at samtalen fikk bedre flyt, og de visste alltid hva de skulle snakke om. I disse tilfellene byr læreren på seg selv, dette underbygges av Drugli (2012, s. 52) som understreker at læreren også byr på seg selv og viser interesse med de elevene som har en helt annen interesse enn læreren, og som kanskje velger å spille fotball i friminuttet. Det er da viktig at læreren tar seg en tur bort på fotballbanen, og blir med og spiller i fem minutter, bare for å vise at man prøver. Dette påpeker Drugli (2012, s. 52) at er viktig, men hun påpeker også at så lenge eleven har tillit til læreren, betyr det ikke så mye at de er forskjellige.

## *Formidle aksept og varme*

Når informantene snakket om hvordan de bygger relasjoner snakket de ofte om å være til stede. Det er ikke alltid at man har nok av tid til elevene, derfor er det viktig at de tar de små tidspunktene utenom undervisning, og bruker dem for å bygge disse relasjonene. En måte å bygge relasjoner på er å snakke med alle elevene hver dag, slik som informant to gjør. Når han spør hvordan det går og snakker om andre ting enn skole, er det viktig at han er oppriktig interessert i det som blir fortalt. Når informant to setter i gang en slik samtale, verdsetter han elevens interesser. Nordahl et. al (2005, s. 213-214) påpeker at å sette egne interesser til side, og å vise interesse er viktig i møtet med elevene.

Videre forteller informant to at han bruker tid i friminuttene til å engasjere seg i leken deres. Dette gjør at han er i nærheten, og viser interesse for elevene sine. Han sier videre at det å møte elevene på andre steder enn i timen, hvor du skal være en lærer, gjør at du kanskje får bedre relasjoner til de elevene det kan være utfordrende å bygge relasjoner til. Det at du ser dem på flere arenaer påpeker han at er viktig. Måten informant to møter elevene på mener Nordahl et al. (2005, s. 213-214) er å se det enkelte barnet, og her har informanten en god mulighet til å snakke med elevene om ting utenom skole og fag, samtidig som han engasjerer seg i leken og interesserer seg for elevene. Når informant to er til stede ute, og viser seg som en tydelig og trygg voksen, kan dette som Utdanningsdirektoratet (2016, s. 1) påpeker, bidra til bedre relasjoner mellom elevene, samt minske mobbing og krenkelser.

Andre informanter sier de er til stede i gangen når elevene kommer inn på skolen på morgenen, og inn og ut av friminutt. Her har de muligheten til å møte elevene med et smil, og si hei til alle på vei inn. Dette kan være fint for de lærerne som ikke har så ofte inspeksjoner til å bygge relasjoner til elevene i. Elevene vet at de får trøst og støtte om de har behov for det da læreren ofte er med elevene i garderoben eller ute i friminuttene.

Samtlige informanter påpeker at de bruker mye tid i starten med en klasse på å opparbeide gode og trygge relasjoner. De lar ofte det faglige ligge litt i ro, for de var enstemmige om at relasjonsbyggingen var det viktigste i oppstarten av et skoleår for å skape trygghet i klasserommet, og for å skape et godt læringsmiljø. Dette fremheves også av Drugli (2012, s. 52) at er en god ting å bruke tid på, for det er enklere å bruke tid på å bli kjent med hverandre når man gjør noe konkret, som for eksempel å dra på tur. Informant to sier at noen elever trenger

mere tid for å få en god relasjon til læreren, og i disse tilfellene er det viktig at man kan legge ting til side for å arbeide med relasjonen. Med disse elevene påpeker informant to at det må være tydelige krav til slik at de vet hva som forventes, samtidig som du er ålreit. Som Drugli (2012, s. 35) påpeker er dette en viktig del av rollen til en lærer, nemlig det å ha positive forventninger til eleven.

I noen tilfeller forteller informant to at det kan være hensiktsmessig å ta eleven ut av undervisning for å være med deg kun for å bygge den gode relasjonen. Det å gå en tur, spille spill, spille fotball eller lese en bok. Dette mener jeg kan være avgjørende for at eleven opparbeider tillit til læreren og blir trygg på relasjonen. Drugli (2012, s. 29) påpeker også at dette kan bidra til at eleven opplever en trygg tilknytning til lærer, og at det er viktig at skolen legger til rette for slike interaksjoner som informant to påpeker at han bruker tid på. Informant tre sier at hun bruker mye tid på å vise elevene at hun liker dem, hun forsvarer elevene og arbeider med dem. Informant én forteller også at han prøver å svare på henvendelser som også går utenom fag og skoletid, det kan for eksempel være å møte opp på en fotballkamp hvor elevene spiller. Dette kan bidra til at elevene får en oppfatning av at han interesserer seg for dem som personer, og ikke kun som elever på skolen. Overland (2007, s. 224-225) mener dette bidrar til at elevene vet at læreren interesserer seg i elevene også utenom skoletid. Informant én forteller videre at en ting han føler skaper gode relasjoner med elevene, er å bruke elevens interesser og særegenheter inn i tekster til bruk enten i timene eller i lekser. Dette kan ses i lys av det Ogden (2022, s. 124) mener kan bidra til at eleven føler seg inkludert i klassesamfunnet, ved at informanten viser elevene at læreren interesserer seg for deres interesser, og drar det med inn i fagene på skolen.

Ved å bruke eleven sine interesser i fagene på skolen kan han på denne måten legge opp til en klasseaktivitet som er tilpasset de forskjellige elevene som er i klassen (Drugli, 2012, s. 35). Det står i NOU (2016: 14, s. 53) at i et læringsmiljø hvor det tilrettelegges for at elevene sine interesser kan trekkes inn i faget vil styrke motivasjonen og lærelysten til elever. I løpet av en periode vil elevene ha vært innom det å arbeide med å skape eller å lese en tekst ut fra sine egne interesser.

### 5.2.3 Skoleledere sin relasjonsbygging

Skoleledere har ikke samme mulighet til å bygge relasjoner til elevene på som lærerne har. Derfor er det viktig at de bruker de mulighetene de har til å snakke med elevene. Dette kapitlet vil belyse hvordan skoleledere bruker tiden sin til å bygge relasjoner til elevene på skolen.

I intervjuet med skoleledere var begge tydelige på at gode relasjoner til elevene er viktig i skolehverdagen. Dette var noe som ble prioritert i deres hverdag. Informant fire fortalte at hun ofte tok runder rundt i gangene på skolene om morgenen for å si hei til elevene, og at det hendte og at hun var innom klasserommene når anledningen bød seg for å hilse på. Når disse skolelederne er ute i disse rundene i gangen etableres det en relasjon til elevene ved at de er synlige, lytter og engasjerer seg. Dette mener Nordahl et al. er å opparbeide en tillit til elevene (Nordahl et al. 2005, s. 212-213).

Informant fem fortalte at mye av hans relasjonsbygging med elevene ofte kunne gå på det tekniske rundt IKT. Om elevene hadde trøbbel med læringsbrettene sine, var det hit de kunne henvende seg for å få hjelp. Det var ofte elever innom i løpet av en uke, og dette gav utgangspunktet til gode samtaler i en ufarlig situasjon, som igjen gjorde at han var kjent for elevene i de situasjonene han kom inn i en klasse for å bidra med noe. Dette kan være en situasjon hvor elevene kan snakke med en av lederne på skolen i en situasjon hvor de også selv kan bidra, da elevene har en bred kompetanse i bruk av læringsbrett på skolen, noe som gjør at de kan forklare selv hva de trenger hjelp til. En slik situasjon kan ses i lys av det Drugli (2012, s. 45) mener er å ivareta eleven sine interesser. Her er de innom en leder for å få hjelp, samtidig som de selv har noe kompetanse innenfor området.

Begge skolelederne påpekte at de mente det var viktig at elevene på skolen visste hvem de var, og når de var synlige i gangene og ellers, ble terskelen for å henvende seg til disse lavere. I tillegg til dette var begge tydelige på at det var viktig for dem at de var synlig for elevene i gangene, og at de trivdes med å være synlige. Skolelederne har ikke samme mulighet til å bygge relasjoner til elevene som lærerne har, så når de gjør seg så synlige for elevene viser de at de er interesserte i å få kontakt med elevene. Drugli (2012, s. 31) påpeker at de øvrige ansatte på skolen skal være gode rollemodeller. Måten skolelederne møter elevene på gjør at ledelsen også bidrar til relasjonsbyggingen generelt på skolen. De har her muligheten til å involvere seg med å uttrykke interesse for elevene sine aktiviteter, og å gi tilbakemeldinger på arbeid de ser i

gangene, eller stille spørsmål når de ser de i gangene. Denne relasjonen kan ses på som den Mausestagen og Kostøl (2010, s.233) omtaler som den omsorgsfulle og snille læreren, selv om de er skoleledere, velger jeg å innlemme de i den betegnelsen når det gjelder relasjonsbygging.

#### **5.2.4 Relasjoner som kan være krevende å bygge**

Som nevnt i funnene så var det ingen av informantene som syntes det var mer krevende å bygge gode relasjoner til elever med problematferd. De fortalte at de brukte mer tid til det, men det betydde ikke at det var mer krevende av den grunn. Det var ikke elevene med problematferd som kunne være krevende, men elevene som ikke bøyy så mye på seg selv. Disse elevene gjorde at informantene måtte bruke andre metoder til å bli kjent med elevene på, og at de i denne prosessen måtte bruke mer tid. Til gjengjeld fikk de ofte en sterk og god relasjon til disse elevene. Det er da du ser at jobben du har lagt ned ga resultater. Dette kan ses i lys av det Mausestagen og Kostøl (2010, s. 239) mener er at når lærere legger inn denne innsatsen for å bygge relasjoner, gjør at de posisjonerer seg ulikt ut fra hvilken elev de møter nettopp for å opparbeide en god relasjon.

I en slik prosess er det viktig å bruke litt ekstra tid på de elevene de kan være litt vanskelig å komme tett på. Informant tre nevner også at de elevene som ikke passer så godt inn i normen man prøver å bygge på skolen, kan gjøre at det kan bli litt vanskeligere å bygge gode relasjoner til. Straarup og Holst Bertelsen (2021, s. 15-16) påpeker at en god relasjon til disse elevene er helt avgjørende for at elevene skal trives på skolen, og at de skal ha et faglig utbytte. Noe som gjør at det kan være vanskelig å bygge disse relasjonene kan være at det ofte blir korrigeringer og negative tilbakemeldinger, og det kan bli flere samtaler hjem til foreldre. Disse samtalenene kan gjøre at relasjonen trenger litt ekstra tid på å bygges eller vedlikeholdes, da informant tre mener eleven kanskje synes det er vanskeligere å oppleve en form for aksept og trygghet på at man er bra nok. Disse elevene mener hun at det er viktig å jobbe ekstra med. Dette kan knyttes til det Jordet (2020, s. 106-107) beskriver som en krenkelse ved at eleven kan oppleve at han eller hun er mindre verdt når disse gjentatte samtalenene kommer hjem til foreldre.

I den nevnte situasjonen ovenfor har læreren lagt inn en stor innsats på å sørge for at interaksjonen mellom han og denne eleven skal være god og trygg, og knyttet med det som Straarup og Holst Bertelsen (2021, s. 70) kaller positiv oppmerksomhet. Dette påpeker Straarup og Holst Bertelsen (2021, s. 70) at er viktig, spesielt etter en konflikt. Dette kan ses når de

snakker sammen etter det har vært en episode, så er det viktig at læreren anerkjenner og roser de tingene som har vært bra gjennom dagen. Om elevene har en trygg tilknytning til læreren vil dette kunne bidra til at disse situasjonene som nevnt ovenfor ikke er ødeleggende i relasjonen mellom lærer og elev.

Drugli (2012, s. 23) påpeker at elever som har en trygg tilknytning til sin lærer vil søke hjelp og støtte i de situasjonene det er behov for det. De vet også at selv om de er uenige med læreren så vil ikke relasjonen svekkes. Det kan knyttes opp til det Drugli (2012, s. 23) påpeker at kan skje fordi elevene har erfart flere ganger at de får støtte fra læreren. Om læreren ikke støtter elevene sine, og elevene føler at de ikke kan være åpne med læreren sin vil elevene heller ikke søke hjelp hos sin lærer (Drugli, 2012, s. 24). Funnene tolkes slik at lærerne i denne studien har opparbeidet seg en god relasjon til de elevene i sine klasser med problematferd.

En av informantene snakket litt om hvordan han selv reagerte i klasserommet når det var mye støy og uro. Noen ganger kunne han heve stemmen og bli sint, men han stilte også spørsmål ved hva han oppnådde med det. Vil det hjelpe den eleven som blir irettesatt? I en sammenheng med egne holdninger påpeker Drugli (2012, s. 15) at ved å ha gode holdninger og ha en god praksis rundt egen klasseledelse vil kunne bidra til at både lærere og elever vil kunne trives bedre på skolen. I noen situasjoner hjelper det å heve stemmen, men hva gjør det med læreren sin arbeidsdag?

Flere av informantene mente at det å være til stede andre steder enn undervisning bidro til at relasjonsbyggingen var enklere. Det å kunne se elevene uavhengig av elevene sine interesser. De påpekte og at det å snakke med elevene hver dag var noe av det viktigste de kunne gjøre for å bygge relasjoner. Dette bidro til at elevene følte seg sett. Skolelederne mente også at det var viktig å gjøre seg sett, samt det å snakke med elevene når de møtte de i gangen var viktig, og noe de prioriterte i deres hverdag.



## 5.3 Hvordan kan noen utvalgte lærere oppleve at problematferd skaper utfordringer med tanke på elevers læring?

For å svare på dette forskningsspørsmålet må det knyttes til teori om klasseledelse, relasjoner og tilpasset opplæring. Disse vil bli drøftet i egne underkapitler hvor de ses på sammen med empiri hentet fra aktuelle temaer.

### 5.3.1 Klasseledelse

Klasseledelse er en viktig del av elevers læring, i tillegg til å være relevant i møtet med problematferd. For å svare på forskningsspørsmålet om hvordan problematferd kan skape utfordringer med tanke på elevers læring, må det ses på i lys av klasseledelse.

Informant to beskriver begrepet klasseledelse ved at man er en god klasseleder når man klarer å skape et godt læringsmiljø for alle elevene. Han sier også at så lenge man har gode rutiner og gode avtaler som ikke kan mistolkes så har du nådd langt. Han mener og at dette bidrar til et godt læringsmiljø. Dette påpeker Ogden (2022, s. 118) også at bidrar til et godt læringsmiljø. I tillegg mener Ogden (2022, s. 118) at klasseledelse handler om handlinger og strategier som blir brukt for å holde orden i klasserommet. Når informanten ber deg se for deg en perfekt klasse som tar imot beskjeder og gjør som de blir bedt om, og du plasserer en dårlig klasseleder inn der, så vil det bli kaos. Her har man en god beskrivelse av hvorfor klasseledelse er så viktig i en klasse hvor det finnes elever med problematferd og det kan tolkes ut fra det Drugli (2012, s. 36) mener er avgjørende for å holde ro i klassen, at det skal være en god struktur og et godt læringsmiljø.

Mange elever med problematferd har et behov for at det er stabilt i klassen, og om det kommer inn en lærer eller en lærervikar som har en dårlig klasseledelse, vil denne eleven kunne få en dag som fort kan bli veldig uforutsigbar. Straarup og Holst Bertelsen (2021, s. 15) påpeker at elever med atferdsproblemer har et større behov enn andre for å bli møtt med relasjonskompetente voksne, og hvordan vi kan se dette er at disse elevene kan være urolige hos en lærer, men hjelpsomme og konsentrerte hos en annen lærer.

Informant to mente mye handler om å ha et godt humør og det å være positiv. Han trodde at om du greide å opprettholde det gode humøret i møtet med elevene, så kunne det være en

medvirkende årsak til hvor mye man tolererer i klasserommet. Om du går inn i klasserommet med dårlig humør er kanskje terskelen for å irettesette elevene lavere, og du puster ikke med magen før du handler. Dette kan ses i lys av det Drugli (2012, s. 54-55) mener er en lærer som har kontroll på egen atferd, og som sørger for å ikke miste selvbeherskelsen. Informant tre nevner at det er viktig å bruke god tid på å etablere ro i klasserommet, og at dette bidrar til at hun ikke er en lærer som ofte konfronterer elevene og unngår å klage på elevene. Når hun gir dem tid til å roe seg, og sørger for at de kan snakke sammen etterpå, så viser hun elevene at hun bare vil de godt. Hun nevner videre at noen elever ikke alltid ønsker å snakke om ting, spesielt gutter. I noen av disse tilfellene mener hun det kan være hensiktsmessig å la ting ligge. Dette kan ses på i lys av det Drugli (2012, s. 45-47) kaller for relasjonskompetanse. Ved at informant tre klarer å tilpasse sin egen atferd ut fra det behovet klassen har, gjør at hun er profesjonell i møtet med elevene, og hun tar på seg det fulle ansvaret i relasjonen. Dette viser hun ved å kontrollere sin egen atferd og sine reaksjoner slik at dette fungerer til det beste for klassesamfunnet, og at hun er bevisst sin egen rolle i klasserommet.

Siden læreren er den med mest makt vil det si at elev-lærer-relasjonen er asymmetrisk og det er hun som har ansvaret for å sørge for å ivareta alle elevene (Drugli, 2012, s. 46). Som Drugli (2012, s. 45-47) skriver så innebærer relasjonskompetanse at man er bevisst hvordan man reagerer og oppfører seg sammen med elevene, og at man kan tilpasse seg selv ut fra elevene sine behov. Når informant to og tre er bevisste på hvordan de er i klasserommet, og hvordan de virker utad kan det tolkes dithen at begge informantene er relasjonskompetente i møtet med elever.

Informant tre påpeker at et viktig punkt i klasseledelsen er at man har den erfaringen at man kan håndtere ting som oppstår spontant i klasserommet. Det skjer ofte uforutsette ting i klasserommet, og om man ikke klarer å gjøre endringer underveis vil det kunne bidra til at elevene fortsatt kan få en god økt allikevel. Disse situasjonene kan settes opp mot det Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 277) kaller for situasjonsbestemt klasseledelse. Her tar læreren avgjørelser på stående fot for å håndtere uforutsette ting. I et klasserom med elever med problematferd er det viktig at læreren er tydelig i sin klasseledelse. Informant tre påpeker også at uten tydelig klasseledelse får de ikke gjort noen ting i timene, og med dårlig klasseledelse får de gjort svært lite. I tillegg blir det et utrygt miljø med lite læring. Når informanten påpeker at det er viktig med en kompetent leder i klasserommet som viser seg som en leder og kan ta tak i ting som

oppstår, kan det ses i lys av det Helstad og Øiestad (2017, s. 75) betegner som noen av hovedoppgavene til en klasseleder.

Det skjer ofte ting i klasserommet som ikke kan planlegges, og spesielt i en klasse med elever som har problematferd. Informant to forteller også at uansett hvor god plan han har laget, så vil det alltid oppstå endringer på planen. Så fort han kommer inn i klasserommet, gjør han endringer og tilpasser. Han understreker at en god klasseleder gjør endringer og tilpasninger ut fra hvordan han tolker at elevgruppen er den dagen. Etter hvert som han har blitt kjent med gruppen mener han det har blitt lettere å legge planer uten å måtte endre. Dette påpeker Grimsæth et al. (2018, s. 315) i sin studie om utfordrende atferd at er noe pedagoger lærer seg gjennom erfaringer. De henviser til Eisner når de hevder at det uforutsette som skjer i klasserommet bidrar til at læreren kan utvikle sin egen undervisningskompetanse om de griper de øyeblikkene og mulighetene disse situasjonene kan gi (Grimsæth et al., 2018, s. 315). De understreker også at dette er hendelser som oftest er uventede og overraskende. I tillegg til dette påpeker informant nummer én at han ofte tar valg i klasserommet. Dette kan for eksempel være valget om å unnlate å gjøre noen type oppgaver, enten fordi oppgaven viser seg å være for krevende for gruppen eller fordi det ikke er nok ressurser i klasserommet til at oppgaven kan utføres på en måte som bidrar til at læringsutbyttet til klassen blir opprettholdt.

Når en av informantene beskrev klasseledelse som en fotballkamp, kan det tolkes som at det er de uforutsette hendelsene han tenkte på, her påpeker som nevnt tidligere Grimsæth et al. (2018, 315) at barn kan reagere uforutsett og brått. Videre påpeker de også det uforutsette finnes i et hvert møte med elever i skolen, og at man som lærer må bruke improvisasjoner. Dette vil kunne hjelpe informanten med å tenke på at det er en del av jobben i en urolig klasse. Hver gang han har måtte improvisere og gjøre andre ting enn det han har planlagt, så utvikler han sin egen handlingskompetanse som Grimsæth et al. kaller det. (2018, s. 315).

Jeg stilte spørsmålet om hvor stor betydning god klasseledelse har for å roe ned en urolig klasse, og flere av informantene uttrykte at det hadde en stor betydning. Straarup og Holst Bertelsen (2021, s. 84) mener klasseledelse er viktig for at det skal være en balanse mellom ro og aktivitet. I tillegg til dette mener Straarup og Holst Bertelsen (2021, s. 84) at læreren har ansvaret for stemningen i klassen, og kan med sin klasseledelse bidra til at elevene respektere de forskjellene som er i klassen og gjøre at alle elevene er en resurs for fellesskapet.

Alle informantene hadde som nevnt i funnene elever i klassene som hadde en form for avvikende atferd, og disse elevene hadde ofte egne avtaler med lærer. Om informantene er tydelige på hvordan de leder klassen, vil elevene bli trygge på at det er en grunn til at disse elevene kan ha egne avtaler, som å gå seg en tur eller fikle med noe for å klare å konsentrere seg eller koble ut med en lydbok. Flere av informantene mente også at de kunne ha lavere forventning til disse elevene enn til resten av klassen. Dette kan ses mot det Ogden (2020, s. 21) skriver om at lærere ofte tok disse elevene for gitt, og grunnen til dette kan være at elevene ikke er fokuserte i timen og heller bruker tid til å forstyrre medelever. Dette tolker jeg dithen at teori og empiri ikke samsvarer når Ogden (2020, s. 21) påpeker at det tas for gitt at man ikke kan ha like store forventninger til elever med problematferd som til de andre elevene. Informantene påpekte også at det ikke var alle elevene de kunne stille like høye krav til, og disse elevene trengte at læreren anerkjente den innsatsen de hadde lagt ned selv om arbeidet ikke nødvendigvis var like utfyllende som de andre i klassen.

I opplæringsloven sin §1.3 står det at opplæringen skal tilpasses eleven sine evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Dette betyr at når informantene gir elevene oppgaver de klarer å utføre, så har de gjort tilpasninger ut fra eleven sine forutsetninger. Elever med en problematferd kan raskt miste interessen for det de holder på med (Zeiner, 2004, s. 32-33) og når informantene gir de oppgaver de kan jobbe med innenfor sin utviklingszone, tolkes det som at elevene kan klare å konsentrere seg litt lenger enn om oppgaven skulle vært for vanskelig (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 198-199). Dysthe og Igland (2001, s. 78) mener dette er å tilpasse undervisningen til eleven sin nærmeste utviklingszone. Dette betyr at eleven arbeider med oppgaver som er på et nivå hvor eleven selv kan arbeide med uten assistanse fra lærer. Det er imidlertid viktig å huske at elevene også trenger støtte og veiledning fra lærer for å få et optimalt utviklingsforhold. Men om de får oppgaver som gjør at det ikke kreves en lærer ved elevens side hele tiden, kan dette bidra til at disse elevene klarer å sitte på sin plass uten å vandre rundt i klasserommet og forstyrrer andre elever. Dette kan ses i lys av det Nordahl et al. (2005, s. 41) kaller en oppmerksomhetsvanske. Som det står i Stortingsmelding 6 (2019-2020, s. 7) så skal alle elever ha like muligheter til utvikling og læring uansett hvilke forutsetninger eleven har. Dette vil da si at når disse elevene får oppgaver de klarer å utføre, vil elevene ha en mulighet til å strekke seg litt etter litt.

### 5.3.2 Relasjoner

For å svare på forskningsspørsmålet om hvordan problematferd kan skape utfordringer med tanke på elevers læring, må empirien ses på i lys av teori om relasjoner. Relasjoner er viktig i møtet med elever med problematferd. Dette da disse elevene lettere kan havne i negative situasjoner sammenlignet med andre elever, og i disse situasjonene påpeker Drugli (2012, s. 23-24) at gode relasjoner er avgjørende for elevene.

Som Drugli (2012, s. 35) påpeker innebærer det å skape gode relasjoner til elevene også til å forebygge samt møte negativ atferd. Dette vil bli en enklere jobb dersom relasjonen til elevene er god. Nordahl et al. (2005, s. 220) påpeker at en lærer som er en god klasseleder også har en god relasjon til elevene, og læreren som behersker dette i tillegg til å være engasjert kan forebygge mange vansker. Når informantene har gode relasjoner til elevene i klassen med problematferd, så vil det kunne bidra til at de kan tilpasse ut fra eleven sine behov. Straarup og Holst Bertelsen (2021, s. 31) beskriver at noen elever kan ha noe som ses på som et innebygd batteri som raskt tømmes for strøm. Når informantene sier de har gode relasjoner til elevene sine og kjenner dem, så vet de hva som skal til for at batteriet skal fylles opp igjen, og hva det er som tømmer batteriet. Hvis lærerne klarer å tilpasse og sørge for at elevene har godt med strøm på batteriet, så kan det bidra til at elevene får den motivasjonen som trengs for at de skal utføre oppgavene de har blitt gitt. Zeiner (2004, s. 35) påpeker at elever kan bruke mer energi enn andre elever nettopp på det å holde seg konsentrert. Dette gjør at de blir mer slitne, som igjen vil gå utover eleven sitt læringsutbytte. I en studie referert til av Drugli (2012, s. 70) påpeker hun at en god elev – lærer – relasjon bidrar til at elevene ønsker å gjøre et godt arbeid og at det bidrar til at elevene har lyst til å gi litt av seg selv. Dette viser også NOU 2016: 14 (2016, s. 51) til at kan være en utslagsgivende faktor for elevene sin motivasjon. Det står også i denne at for elever med utfordringer har kvaliteten på relasjonen mellom lærer stor betydning for motivasjon og faglig utvikling (NOU 2016:14, s. 51)

Informant to hadde en formening om at hvis du har en lærer du liker og bryr deg om, så er du mer opptatt av hva vedkommende syntes om deg. Dette kan være avgjørende for at eleven godtar de tilbakemeldingene han eller hun får, og det er enklere å ta imot beskjeder. Dersom elevene ikke har opparbeidet gode relasjoner til læreren sin, vil dette i stor grad kunne påvirke eleven sine prestasjoner i skolen, og hvordan de trives. Dette kan ses i sammenheng med

informantene i studien Drugli (2012, s. 70) refererer til hvor det påpekes at disse lærerne mente at elevene lærer mer dersom relasjonen til læreren er god. Litt det samme andre veien, som informant to sier, om du har en lærer som du ikke liker så godt er det ikke sikkert eleven like enkelt tar imot de beskjedene og tilbakemeldingene som blir gitt. Hvorfor skal du høre på korrigeringer eller tilbakemeldinger på atferd når du ikke bryr deg om den som gir beskjeden? Dette påpeker også Drugli (2012, s. 15) når hun skriver at negative relasjoner kan gå ut over eleven sine læringsprosesser.

Som det skrives i stortingsmelding 21 (2016-2017, s. 41) så påpekes det at undervisning som skal tilpasses elevene skal i hovedsak foregå i den ordinære opplæringen. Dette betyr at for at alle elevene i klassen skal ha en fullverdig opplæring i klasserommet er det behov for å sette inn ressurser slik at læreren klarer å ha fokuset på undervisning i stedet for atferds korrigerende handlinger. Som Straarup og Holst Bertelsen (2021, s. 85) nevner så kan elever med problematferd ha behov for en tilpasning som er annerledes enn andre elever. Lytt til foreldrene og eleven, og bruk deres forslag og ideer på hva som skal til for at eleven skal kunne håndtere å være i klasserommet uten å forstyrre medelever eller å bli forstyrret selv. Det er viktig at å huske at foreldrene kjenner sine egne barn godt.

Flere av informantene påpekte at de hadde klasser hvor det blir brukt store ressurser på atferdskorrigerings, og når læreren bruker mye energi og tid på å gå rundt å kjeft, vil elevene i disse klasserommene kunne oppleve å føle seg tilsidesatt. Dette påpeker Jordet (2020, s. 138-139) at kan være at de ikke får utnyttet sine ressurser, som igjen kan bidra til at de mister motivasjon. Dette gjelder de elevene som får mindre hjelp på grunn av atferdskorrigerings, samt de elevene som blir korrigert. Elever med atferdsproblemer kan ha problemer med å skille ut den informasjonen som er viktig, og de kan da lettere miste fokuset og dermed gå rundt i klasserommet å forstyrre andre. Dette mener Straarup og Holst Bertelsen (2021, s. 32-34) at kan skje fordi disse elevene ikke klarer å stenge ute det som ikke er relevant i en gitt situasjon. Disse elevene kan da være de som gjør at læreren må bruke tid på å korrigere atferd fordi de har en oppmerksomhetsvanske (Nordahl et al., 2005, s. 41).

Som Jordet (2020, s. 138-139) påpeker, så må også elever med atferdsproblemer være inkludert i undervisningen. Ved å tilpasse undervisningen, og legge til rette for at de skal få et størst mulig utbytte i timene vil være avgjørende for at de skal få utnyttet sine ressurser. I overordnet del av

læreplanen står det at alle elever skal ha likeverdige muligheter ut fra sine forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16-17). Når informant tre sier at hun ser an dagsform og arbeidslyst til eleven når hun forteller hva eleven skal gjøre, slik at eleven får gjort noe faglig den timen i stedet for å se på læringsbrettet sitt, så tolkes det dithen at det er en måte å anerkjenne elever med problematferd, samtidig som hun ser an hva eleven klarer å gjøre av skolearbeid denne dagen. Dette kan ses på i lys av det Drugli (2012, s. 50-51) mener er når læreren møter eleven på en måte som gjør at eleven får en oppfatning av seg selv som styrker eleven, og at dette er veldig viktig for elever med en problematferd. Dette tenker jeg er en form for tilpasning for akkurat denne eleven, og disse tilpasningene kan være avgjørende for at eleven velger å ikke forstyrre resten av klassen eller forlate timen, kanskje eleven også velger å gjøre noe faglig.

Når informantene snakker om de elevene som har en problematferd viser de tydelig at de har en stor bekymring over at disse elevene havner bakpå undervisningsmessig. Informant to har i sin klasse flere elever som har startet å slite litt faglig på grunn av mangelfull oppfølging på grunn av atferdskorrigerer. Samtlige av informantene påpeker at de har elever i sin klasse som de ikke forvente det samme av som resten av klassen. Som nevnt tidligere mener Ogden (2020, s. 21) at ofte kan disse elevene fint prestere selv om de har en form for problematferd. Når informantene lar elevene ta valget om å ikke høre på de beskjedene som blir gitt, og sitte på læringsbrettet sitt hele dagen med øretelefoner på, så får de heller ikke noe utbytte av undervisningen disse dagene. Disse elevene kan kanskje bli utagerende om man «tvinger» dem til å gjøre skolearbeid, slik at man ofte velger bort den tvangen. En slik form for problematferd beskriver Nordahl (2000, s. 306-307) som utagerende og som kan lage stor uro i klasserommet. Når læreren velger å unngå å presse disse elevene, tolkes det som om at de enten vil beskytte medelevene som kanskje kan bli redde, eller at de ikke har overskudd til å prioritere en slik kamp.

### **5.3.3 Tilpasning og inkludering**

Inkludering og tilpasning er viktig for alle elever, men spesielt for elever med en problematferd. Hvordan disse elevene føler seg inkludert i undervisningen og hvordan undervisningen blir lagt opp har noe å si på motivasjonen til eleven. Drugli (2012, s. 15) påpeker at relasjonen mellom lærer og elev bidrar til motivasjon, og til elever som blir mer aktive i skolen.

I overordnet del av læreplanen står det at alle elever skal ha mulighet til å lære og utvikle seg uavhengig av sine forutsetninger, og at det er læreren sin oppgave å tilpasse ut fra de forutsetningene eleven har (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16-17). Informantene forteller også at ofte godtar mange av medelevene at noen elever ikke gjør det de skal i timene, mens noen syntes det blir urettferdig at en elev ikke får tilsnakk for dette. Informant tre nevner at hun har erfaring med begge deler, at noen har atferdsproblemer som resten av klassen aksepterer, mens en annen elev kan ha en avtale som noen elever aksepterer mens andre elever kan reagerer på det og syntes er urettferdig. Her er det læreren sin rolle som klasseleder som avgjør hvordan klassen aksepterer dette. Dette kan ses i lys av det Drugli (2012, s. 35) mener er viktig i god klasseledelse, det å bidra til at klassen har en læringsfremmende atferd og at elevene respekterer hverandre. Informant tre nevner også at de har noen elever som stusser veldig, og syntes det er rart og urettferdig at noen elever har andre avtaler enn dem selv. Hun påpeker også at på hennes trinn er det en veldig stor aksept på at man er som man er. Det er noe de har arbeidet med de siste årene, at man har lov til å være seg selv. Videre står det i overordnet del at skolen skal lære elevene å utvise dømmekraft når de omtaler andre, samt at de skal lære å samhandle på forsvarlig vis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). I den nevnte situasjonen ovenfor viser elevene at flesteparten av dem har utviklet en god dømmekraft når de ser på medelevene sine, slik at de godtar de forskjellene som forekommer, og at de forstår at noen av medelevene kan ha andre behov enn seg selv.

Når det gjelder arbeidet med tilpasning og inkludering i elevgruppen påpekte også alle informantene mangel på ressurser. De ressursene de har tilgjengelig blir brukt til å hente inn de elevene som forstyrrer resten av klassen, og ikke til å hjelpe til med å tilpasse og hjelpe de andre elevene. Som nevnt tidligere hadde alle informantene en assistent inne i klasserommet. Hovedoppgaven til assistentene var å være i nærheten av elever som har en atferdsproblematikk, og selv om klassene hadde lærere inne i mange timer til pedagogisk styrkning eller særskilt norskopplæring, så tolker jeg det slik at de er bundet opp til de elevene som har vedtak på spesialundervisning, og skal ikke brukes til å hjelpe de andre elevene. Dette kan ses i sammenheng med det Haug og Bachmann (2006, s. 81) skriver om det som kan være en medvirkende årsak til å utvikle, opprettholde eller forsterke en problematferd. Om klassen mangler ressurser, vil de heller ikke kunne få en slutt på utfordringene.



Informant tre mener at hun prøver å tilpasse i timene hele tiden. Hun er borte og snakker med de forskjellige elevene, og gir individuelle oppgaver til hver enkelt elev underveis. Når hun gjør dette så forstår jeg det slik som at det er en form for tilpasning hun gjør slik at alle elevene skal ha oppgaver som de klarer å arbeide med individuelt. Dette mener Skaalvik og Skaalvik (2019, s. 198-199) bidrar til at elevene opplever mestring. I tillegg til dette mener informanten at det ikke er reelt at alle elevene er på likt nivå, så slike tilpasninger er nødvendig for at hele elevgruppen skal kunne strekke seg. Hun går hele tiden rundt for å hjelpe elevene når de skal arbeide selvstendig. Når informant tre gjør dette, tilpasser hun oppgavene til elevene ut fra de forutsetningene de har for å kunne oppleve mestring, og dette påpeker Overland (2007, s. 255) at er et likeverdig tilbud. Dette mener han innebærer at disse elevene får en opplæring som er tilpasset slik at de kan oppleve å nå de målene som er realistiske for dem gjennom det ordinære opplæringstilbudet i klassen (Overland, 2007, s. 255).

Begge skolelederne understrekte at de mente det var viktig at alle elevene på skolen hadde så mye undervisning i klasserommet som mulig, enten de hadde utfordringer på grunn av atferd eller andre store utfordringer. De ønsket i hovedsak å bruke de ekstra ressursene i klasserommet, og ikke til én til én undervisning dersom det kunne unngås. Når informantene forteller dette, kan dette ses i lys av det Nordahl og Overland (2021, s. 14) beskriver som inkludering, nettopp det at elevene skal tilhøre et fellesskap og være en del av et klassesamfunn. Informant fem fortalte at for han så handlet inkludering om et forsøk på å tilpasse noe til den enkelte elev. Det kunne være på forskjellige måter, og ikke likt for alle. Alle hadde forskjellige behov, og når han snakket om inkludering så var det at alle elever skulle få hentet ut sitt potensiale. Det kan ses i sammenheng med det som står i stortingsmelding 6 (2019-2020, s. 7) om at alle elever skal ha lik mulighet til å utvikle seg og oppleve mestring, samt at eleven sin forutsetning ikke skal ha noe å si på tilbudet eleven mottar. Han påpekte også at det kunne være stor forskjell på hva det vil si for noen å føle seg inkludert, og det å være inkludert.

Skolelederne på denne skolen understreker at av de elevene på skolen som har én til én undervisning blir favnet enten i klasserommet eller ute i mindre grupper ut fra hva det arbeides med. Informant fire forteller at for noen elever kan det være vanskelig å gjennomføre noe i klasserommet. Da prøver skolen og lærerne å finne forskjellige arenaer hvor de kan være sammen med klassen. Overland (2002, s. 255) påpeker at elever i skolen skal ha et tilbud som er likeverdig, og at elever som har tilpasset opplæring skal også nå sine mål i klasserommet.

Det kan være så enkelt som at eleven spiser matpakken sin med klassen, eller at eleven får være med på de aktivitetene som er gjennomførbare. Slik jeg forstår dette, så kan atferden til den eleven være så avvikende at eleven ikke får utbytte av å være i klassen, samt at det kan være forstyrrende for medelevene at denne eleven er i klasserommet. Og at de målene Overland (2009, s. 255) skriver om kan være et slikt mål; å spise matpakken sin i klasserommet. I stortingsmelding 21 (2016-2017, s. 41) påpeker de at tilpasset opplæring i størst mulig grad skal elever inkluderes i den ordinære undervisningen. For de elevene som ikke kan være i klasserommet i all undervisning, så er det viktig at de har noe tid i klassen slik at de kjenner at de er en del av klassesamfunnet og føler seg inkludert. Her ses det en sammenheng med det Nordahl og Overland (2021, s. 17) beskriver om inkludering: eleven er både faglig, pedagogisk, sosialt og psykisk inkludert i sin klasse. Informant fire påpeker også at tilpasning sitter litt i ryggmargen på skolen, da de er en av de største skolene i kommunen, og på grunn av dette har de stor variasjon på elevene både kulturelt, men også andre forskjeller.

Flere av informantene understrekte at et godt læringsmiljø med gode rutiner var et godt utgangspunkt for å ivareta alle elevene i klasserommet, også de med problematferd. I tillegg til det, var stabilitet, struktur og regler viktig. I et urolig klasserom, ble ressursene brukt til atferdskorrigerende, som igjen gikk ut over elevgruppen som fikk mindre tilpasning og hjelp. Dette syntes samtlige av informantene som var i et klasserom var krevende. De kjente på samvittigheten når de tenkte på de elevene i klassen som ikke fikk den hjelpen de hadde behov for.

## **6. Avslutning**

### **6.1 Sammfatning av forskningsspørsmålene**

Her vil forskningsspørsmålene besvares, og etter hvert knyttes til problemstillingen som lyder slik: «Hvilken betydning kan elev-lærer-relasjoner ha i møtet med elever som har en problematferd?» Det er de viktigste funnene i studien som vil bli presentert her.

#### **6.1.1 Hvordan kan lærere anerkjenne elever med problematferd?**

Når informantene aksepterer ulikhetene som er i klassen, og bruker like mye tid på alle elevene sine, er det en form for anerkjennelse. Dette er i tråd med det Jordet (2020, s. 121) mener er viktig for elevene sin selvrespekt. Videre er det viktig å tenke på hvordan man møter elevene. Når en av informantene velger å anerkjenne eleven i de gode øyeblikkene vil det kunne gjøre at eleven føler at han eller hun har gjort noe bra. Informantene påpekte at det var viktig å fokusere på eleven i de gode øyeblikkene, og ikke hvordan vedkomne vanligvis handler. Dette underbygges av Jordet (2020, s. 115) da han mener dette er viktig slik at eleven vet at han eller hun er likt tross sine mindre gjennomtenkte handlinger.

#### **6.1.2 Hvordan kan lærere skape gode relasjoner mellom lærer og elev?**

Informantene i denne studien forteller at de bruker tid sammen med elevene for å skape relasjoner. Det å bruke tid utenom undervisning, enten i gangen eller friminuttet gjør at læreren ser elevene i andre settinger enn klasserommet. De prioriterte å bruke tid i starten av skoleåret med en ny klasse til å gjøre ting sammen, for eksempel å gå på tur, og gjøre ting for å bli kjent. De hadde inntrykk av at dette bidro til gode og sterke relasjoner mellom seg selv og elevene. De påpekte også at det å kunne legge sine egne interesser til side for å gjøre ting eleven hadde lyst til også kunne bidra til gode relasjoner. Mange av disse relasjonene ble sterke, da de ofte fikk mer tid med elevene. Informantene påpekte også at når de bygger relasjoner til elevene sine, så er det viktig at de ser eleven for den de er, og at de bruker like mye tid på elevene sine.

### 6.1.3 Hvordan kan noen utvalgte lærere oppleve at problematferd skaper utfordringer med tanke på elevers læring?

Flere av informantene var bekymret over de elevene i klasserommet som kunne sitte i klasserommet uten å få noe faglig utbytte i løpet av en dag. De kunne gjøre tilpasninger, men ofte kunne det være forskjeller som medelevene i klassen ikke godtok. De påpekte at dette kunne være en utfordring. Om relasjonen mellom informantene og elevene er god, vil det kunne bidra til at elevene godtar de forskjellene som er i klasserommet, fordi de vet at læreren vil alle elevene godt. I tillegg hadde informantene noen tanker rundt de elevene som var urolige og vandret rundt i klasserommet. De forstyrret ikke bare seg selv, men også medelever som fikk lite faglig utbytte når det ble korrigeringer på atferd store deler av skoledagen. En av informantene viste en stor bekymring rettet mot disse elevene. Det er ikke bare elevene med problematferd som kan havne etter faglig, men også de som berøres av problematferden.

## 6.2 Sammenfatning av problemstillingen

Denne studien har hatt som formål å besvare den valgte problemstillingen: Hvilken betydning kan elev-lærer-relasjoner ha i møtet med elever som har en problematferd?

I møte med elever som har en problematferd kommer viktigheten av å akseptere ulikheter frem for å fremme relasjonen mellom elev og lærer. Det er også viktig å tenke på hvordan man møter elever med problematferd. Når han eller hun gjør noe positivt, er det viktig å anerkjenne dette, da vil elevene vil få en følelse av at de har gjort noe bra og at de blir likt av læreren sin. Informantene forteller om viktigheten av å bruke god tid med elevene for å skape gode relasjoner. Dette gjelder ikke bare i klasserommet, men også i andre ulike situasjoner som utspiller seg i løpet av en skoledag. Ved å fokusere på hver enkelt elevs interesser kunne dette ofte bidra til å skape bedre relasjoner. Om lærer-elev-relasjonen er god stoler elevene på at læreren vil de det beste. Dette kan bidra til aksept blant elevene i klassen om enkeltelever har behov for tilpasninger i skolehverdagen. Jeg ønsker å avslutte med et sitat fra informant tre, da det oppsummerer veldig godt:

*«På et generelt grunnlag, skal du tilpasse godt, må du iallfall være tilpassningsdyktig selv. Det er liksom min opplevelse. Ha litt lave forventninger, til hva man skal få de til å gjøre. Å prøve å se elevene der de er. Ikke der du vil at de skal være. Det gjør noe med*

*tilbakemeldinger og det gjør noe med opplevelsen av dagen. Om den har vært bra eller dårlig, og prioritere det som faktisk er viktig. Det tror jeg er, sånn på generelt grunnlag avgjørende for å gi barn med atferdsproblemer en ok skoledag og et bra læringsutbytte.*

### 6.3 Studiens relevans og videre forskning.

Denne studien kan være relevant for de fleste som arbeider i skolen. I alle klasser finnes det elever som har utfordringer, enten det er en atferdsproblematikk eller de har andre utfordringer. Samtidig har det dukket opp mange ting underveis som kan være relevant å forske på ved en senere anledning eller for andre som kommer etter meg.

Det kan være interessant å forske videre på det samme temaet, men fra et elevperspektiv. Elevene kan ha helt andre opplevelser av betydningen av disse relasjonene enn det læreren har. En annen innfallsvinkel kan være å se på hvordan skole-hjem-samarbeidet kan påvirke relasjonen. Gjennom intervjuene kom det frem at dette kan gjøre relasjonsbyggingen mer krevende. Kan elevens atferd påvirke samarbeidet med skolen? I tillegg til dette kan det være spennende å se på lærerstudenter sin oppfattelse av relasjoner og hva de lærer om relasjoner gjennom utdanningen for å bli lærer.

### 6.4 Avsluttende refleksjoner

Dette er en liten studie som kun innebefatter én skole. Det vil si at funnene som har kommet frem ikke er generaliserbare da det kan være skolens kultur som kommer til syne. Samtidig mener jeg at studien kan bidra til at både jeg og andre lærere kan bli mer bevisst på hvor viktig relasjoner er i skolen. Det lærerstudenter har fått beskjed om gjennom hele sin utdanning er at relasjoner er viktig, men på bakgrunn av mitt studieløp for å bli lærer, så visste jeg ikke hvor stor betydning relasjoner hadde i skolen før jeg startet å arbeide i et klasserom. Det siste halvåret har jeg vært kontaktlærer, og jeg har virkelig forstått hvor viktig gode og trygge relasjoner er i møtet med elever. Å forske på dette parallelt med arbeidet i skolen har gjort at jeg føler meg bedre rustet til å være en god lærer, og at jeg har en god verktøykasse til å bygge gode relasjoner til elevene jeg kommer til å møte på min vei.

## 7. Referanser

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

Abstrakt forlag.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utgave.). Gyldendal akademisk.

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

Cappelen Damm høyskoleforlag.

Dysthe, O., & Iglund, M.-A. (2001). Vygotskij og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (Red)

*Dialog, samspel og læring* (s. 73-90). Abstrakt forlag.

Grimsæth, G., Foldnes, V. S., & Irgan, T. (2018). Pedagogisk handlingskompetanse i møte med utfordrende atferd. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(4), 312–324.

<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-04-03>

Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal akademisk.

Haug, P., & Bachmann, K. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Nr. 62). Høgskulen i Volda. [https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset\\_opplaring.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf)

Helstad, K., & Øiestad, P. A. (2017). *Læreren som regissør: Verktøy for ledelse i klasserommet*. Cappelen Damm akademisk.

Holand, A. (2018). Oversiktsstudier og spørreskjema. I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg., s. 93-115). Cappelen Damm akademisk.

Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.

- Johnsen, G. (2018). Intervjuet som forskingsredskap. I M. Krogtuft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg., s. 197-209). Cappelen Damm akademisk.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Cappelen Damm akademisk.
- Kristiansen, A. (2014). *Rom for anerkjennelse i utdanningssystemet*. Fagbokforlaget.
- Kriz, Silvia. (2008). *AD/HD hos barn: Et informasjonshefte for foreldre, lærere og andre*. Stiftelsen psykiatrisk opplysning.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori: Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus.
- Mausethagen, S., & Kostøl, A. (2010). Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(3), 231–243. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-03-05>
- Mead, G. H. (1998). *Å ta andres perspektiv: Grunnlag for sosialisering og identitet: George Herbert Mead i utvalg* (S. Vaage, Red.; K. M. Thorbjørnsen, Overs.). Abstrakt forlag.
- Meld. St. 6 (2019 - 2020). *Tett på—Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

- Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst—Tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I *Inkludering og mangfold*. 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.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Manger, T., Sørli, M.-A., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner: Tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever*. Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T., & Overland, T. (2021). *Tilpasset opplæring og inkluderende støttesystemer: Høyt læringsutbytte for alle elever*. Gyldendal akademisk.
- NOU 2016: 14 (2016). *Mer å hente – Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-14/id2511246/>
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2. utgave.). Gyldendal akademisk.
- Olsen, M. H. (2013). *En inkluderende skole*. Cappelen Damm akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>



- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene: Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. (2020). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Ravn Holst, L. (2009). *Relationer mellom lærere og elever—En undersøgelse i 7. Klasse—Dansk Center for Undervisningsmiljø*. Børnerådet og Dansk Center for Undervisningsmiljø. <https://dcum.dk/undersoegelser/relationer-mellem-laerere-og-elever-en-undersoegelse-i-7-klasse>
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Strømstad, M., Nes, K., & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering?* Oplandske Bokforlag.
- Straarup, L., & Holst Bertelsen, M. (2021). *Adhd i skolen*. Hertevig forlag.
- Unneland, A. K. R. (2019). Så flink du er – om anerkjennelse og vurdering. I R. I. Skoglund, & I. Åmot (Red.). (2019). *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (2. utgave. s. 112-136). Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Barn og unge med AD/HD - AD/HD og lignende adferdsvansker—Skoleperspektivet—Statusrapport 7. April 2006*. [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/adhd\\_rapport.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/adhd_rapport.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Lærer-elev-relasjonen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>

Utdanningsdirektoratet. (2019, januar 29). *Tiltak for å bedre relasjoner*.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-relasjonsarbeid/>

Zeiner, P. (2004). ADHD - en oversikt. I P. Zeiner (Red.), *Barn og unge med ADHD*. Tell forlag.

## 8. Vedlegg

### Intervjuguide masteroppgave Line Gundersen

Kan du fortelle litt om deg selv, og din bakgrunn som lærer?

#### Relasjoner

Hvor viktig er elev – lærer relasjonen for elevenes læring og trivsel? Begrunn

Hvordan kan gode relasjoner mellom lærer og elev bidra til trygghet og tillitt for elevmangfoldet som er i klassen?

Hvilke elever er det lett og bygge gode relasjoner til? Og hvorfor?

Hva gjør du for å bygge gode relasjoner til elevene?

Er det noen elever det er mer krevende å bygge gode relasjoner til? Og hvorfor?

Hvordan er det å bygge relasjoner til elever med atferdsproblemer?

#### Sosial kompetanse

Hva legger du i begrepet sosial kompetanse?

Hvordan arbeider lærerteamet og trinnet med sosial kompetanse?

Hvordan opplever du at elever med atferdsproblemer fungerer sosialt i klassen? Eks de elevene det er vanskelig å møte relasjonsmessig

#### Klasseledelse

Hva legger du i begrepet klasseledelse?

Hvorfor er klasseledelse viktig? Begrunn

Hvor stor betydning har en god klasseledelse for å roe ned en urolig klasse?

Hvordan definerer du begrepene inkludering og tilpasning?

Hva kan være utfordrende med å realisere inkludering og tilpasning i elevgruppen?

#### Undervisning

Hvilke utfordringer har du opplevd med tanke på tilpasset opplæring og inkludering i en mangfoldig elevgruppe med tanke på atferdsproblemer?

Hvordan tilrettelegger skoleleder for dette arbeidet?

Hvordan føler du tilpasning og inkludering fungerer i praksis kontra det som er føringene?

Hvordan jobber du med tilpasning og inkludering i klasserommet?

Er det noen utfordringer i realiseringen av tilpasning og inkludering, og er det noen utfordringer/vansker som er mer utsatt enn andre?

#### Atferdsproblemer

Hvordan legger du opp undervisningen i klassen hvor det finnes elever med atferdsproblemer kontra en klasse uten?

## Intervjuguide masteroppgave Line Gundersen

### Spørsmål til skoleledere

Kan du fortelle litt om deg selv, og om din bakgrunn i skolen?

Hvordan skaper du som skoleleder relasjoner til elevene?

Hva legger du i begrepet inkludering?

Hvordan arbeider dere med dette generelt på skolenivå?

Hvordan tilrettelegger du som skoleleder for at lærere skal inkludere alle elever?

Hvordan støtter ledelsen lærerne i denne prosessen?

Hvordan legger skolen til rette for skole- og profesjonsutvikling og erfaringsutvekslinger mellom lærere? Og mellom lærere og ledelse?

Hvordan kan dette bidra til at alle lærerne på skolen har fokus på dette i skolehverdagen?

Hva tror du kan være krevende for lærerne med tanke på tilpassing og inkludering i skolehverdagen?

Og hvordan kan du som leder bidra på dette området?

Siden oppgaven min går ut på atferdsproblemer, så lurer jeg litt på hva du legger i begrepet atferdsproblemer?

Hva kan du som skoleleder gjøre for å bidra til elever med atferdsproblemer blir inkludert i klasserommet?

Hvordan jobber skolen rundt de elevene som har atferdsproblemer? Og hvilke tilpasninger gjør dere?

Hvordan støtter ledelsen læreren?

Siden dette vil være et semistrukturert intervju, vil det kunne komme andre spørsmål underveis i samtalen, men samtalen vil dreie seg om hvordan skolen som system praktiserer tilpassing og inkludering av alle elever.

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### *«Hvilken betydning kan elev-lærer-relasjonen ha i møtet med problematferd?»*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse viktigheten med tilpasninger for elever i med atferdsproblemer og hva deres rettigheter er. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

I denne studien er formålet å undersøke hvordan relasjoner spiller inn på skolehverdagen til elever med atferdsproblemer, hva slags rettigheter de har med tanke på tilpasninger og inkludering, og hvordan skoleleder tilrettelegger for dette. Jeg vil med dette se nærmere på hvordan skoleledelsen bidrar til læreren sin jobb med inkludering av elevmangfoldet, spesielt i elevgrupper med atferdsvansker. Ved å se nærmere på dette vil det gi meg et større utgangspunkt for å bygge gode og trygge relasjoner til alle elevene i klassen, også de mer krevende elevene med atferdsproblemer som ofte kan få en litt urettferdig negativ relasjon både til lærer og medelever.

På grunn av mitt engasjement og min tilknytting til dette temaet ønsker jeg å forske nærmere på hvordan relasjonsarbeidet kan ha betydning for elever med atferdsproblemer, deres rettigheter med tanke på tilpasninger og inkludering. Og på grunnlag av dette har jeg tenkt å belyse denne problemstillingen:

*«Hvilken betydning kan elev-lærer-relasjonen ha i møtet med problematferd?»*

For å få svar på denne problemstillingen må jeg gå gjennom lovverk, dokumenter og teori for å kunne se på hva slags rettigheter elevene har med tanke på tilpasninger og inkludering. I tillegg til dette må jeg også se nærmere på relasjonsbygging i skolen. Jeg har da stilt meg disse forskningsspørsmålene som kan hjelpe meg å svare på problemstillingen min.

- Hvordan anerkjenne elever med problematferd?
- Hvordan skape gode relasjoner mellom lærer og elev?
- Hvordan kan problematferd skape utfordringer med tanke på elevens læring?

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskolen i Innlandet

Veileder Kristine Nymo Sundby er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta i denne studien for å hjelpe meg å belyse hvordan skoleledelsen bidrar til at lærere etablerer gode relasjoner til elever og om hvordan de tilpasser og inkluderer

elevmangfoldet i klassen. Det er 6-8 intervjuobjekter som blir spurt, og jeg håper du har lyst til å bidra.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i dette prosjektet innebærer det at du blir med på et forskningsintervju. Intervjuet vil ta ca. 45 minutter. Det vil være noen forhåndsbestemte spørsmål, men også en åpen samtale som omhandler tilrettelegging, relasjonsbygging og dine erfaringer rundt tilpasning og inkludering.

Intervjuet vil bli tatt opp, navn og annen informasjon vil ikke bli oppgitt i lydopptaket.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

- Det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang til lydopptakene
- Lydopptakene vil bli lagret i en ekstern server som er passord beskyttet.
- Ditt navn vil bli erstattet med en kode som lagres på en navneliste som er adskilt fra øvrige data.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er Mai/Juni 2022. Da vil navnelisten bli makulert, og alle opptak vil bli slettet.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Dine rettigheter**

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

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

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

- Høgskolen i Innlandet ved Kristine Nymo Sundby (veileder) [kristine.sundby@inn.no](mailto:kristine.sundby@inn.no)
- Line Gundersen (student) [183530@stud.inn.no](mailto:183530@stud.inn.no)

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

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

Med vennlig hilsen

*Prosjektansvarlig*  
(Forsker/veileder)

*Eventuelt student*

---

-----

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet

## **«Hvilken betydning kan elev-lærer-relasjonen ha i møtet med problematferd?»**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse viktigheten med tilpasninger for elever i med atferdsproblemer og hva deres rettigheter er. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

I denne studien er formålet å undersøke hvordan relasjoner spiller inn på skolehverdagen til elever med atferdsproblemer, hva slags rettigheter de har med tanke på tilpasninger og inkludering, og hvordan skoleleder tilrettelegger for dette. Jeg vil med dette se nærmere på hvordan lærere jobber med inkludering av elevmangfoldet, spesielt i elevgrupper med atferdsvansker. Ved å se nærmere på dette vil det gi meg et større utgangspunkt for å bygge gode og trygge relasjoner til alle elevene i klassen, også de mer krevende elevene med atferdsproblemer som ofte kan få en litt urettferdig negativ relasjon både til lærer og medelever.

På grunn av mitt engasjement og min tilknytning til dette temaet ønsker jeg å forske nærmere på hvordan relasjonsarbeidet kan ha betydning for elever med atferdsproblemer, deres rettigheter med tanke på tilpasninger og inkludering. Og på grunnlag av dette har jeg tenkt å belyse denne problemstillingen:

*«Hvilken betydning kan elev-lærer-relasjonen ha i møtet med problematferd?»*

For å få svar på denne problemstillingen må jeg gå gjennom lovverk, dokumenter og teori for å kunne se på hva slags rettigheter elevene har med tanke på tilpasninger og inkludering. I tillegg til dette må jeg også se nærmere på relasjonsbygging i skolen. Jeg har da stilt meg disse forskningsspørsmålene som kan hjelpe meg å svare på problemstillingen min.

- Hvordan anerkjenne elever med problematferd?
- Hvordan skape gode relasjoner mellom lærer og elev?
- Hvordan kan problematferd skape utfordringer med tanke på elevers læring?

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskolen i Innlandet

Veileder Kristine Nymo Sundby er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta i denne studien for å hjelpe meg å belyse hvordan lærere etablerer gode relasjoner til elever og om hvordan du tilpasser og inkluderer elevmangfoldet i klassen. Det er 6-8 intervjuobjekter som blir spurt, og jeg håper du har lyst til å bidra.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i dette prosjektet innebærer det at du blir med på et forskningsintervju. Intervjuet vil ta ca. 45 minutter. Det vil være noen forhåndsbestemte spørsmål, men også en åpen



samtale som omhandler klasseledelse, relasjonsbygging og dine erfaringer rundt tilpasning og inkludering.

Intervjuet vil bli tatt opp, navn og annen informasjon vil ikke bli oppgitt i lydopptaket.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

- Det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang til lydopptakene
- Lydopptakene vil bli lagret i en ekstern server som er passord beskyttet.
- Ditt navn vil bli erstattet med en kode som lagres på en navneliste som er adskilt fra øvrige data.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er Mai/Juni 2022. Da vil navnelisten bli makulert, og alle opptak vil bli slettet.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Dine rettigheter**

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

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

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

- Høgskolen i Innlandet ved Kristine Nymo Sundby (veileder) [kristine.sundby@inn.no](mailto:kristine.sundby@inn.no)
- Line Gundersen (student) [183530@stud.inn.no](mailto:183530@stud.inn.no)

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

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

Med vennlig hilsen

*Prosjektansvarlig*  
(Forsker/veileder)

*Eventuelt student*

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vurdering

**Referansenummer**

742298

**Prosjekttittel**

En oppgave om atferdsproblemer, elevmangfold og inkludering.

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Kristine Nymo Sundby, kristine.sundby@inn.no, tlf: 91649124

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Line Gundersen, ligunde@gmail.com, tlf: 97581818

**Prosjektperiode**

15.10.2021 - 15.05.2022

**Vurdering (1)**

---

**04.10.2021 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 04.10.2021. Behandlingen kan starte.

**DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG**

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

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

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2022.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

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