

**«Det er noe gull i hver elev, alle mennesker har noe gull i seg, man må bare finne det»**

En kvalitativ studie av spesialpedagogenes opplevelser av arbeidet med å utvikle gode relasjoner med elever med atferdsutfordringer.

GJENDINE KALLEBERG

VEILEDER

Per Einar Garmannslund

**Universitetet i Agder, 2022**

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Master

## Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om hvordan spesialpedagogen kan arbeide for å utvikle gode relasjoner med elever som har atferdsutfordringer. Pedagogens relasjon til eleven er helt nødvendig for elevens læringsmiljø. Elever med utfordrende atferd vil ha et særlig utbytte av kvaliteten på relasjonen, samtidig som elevene med slik type atferd har større risiko for å havne i negative samhandlingsmønstre (Drugli, 2012). Spesialpedagogen er et viktig bidrag i opplæringen i det ordinære opplæringstilbudet og ved spesialundervisning. Problemstillingen for denne masteroppgaven er “Hvordan kan spesialpedagogen arbeide med å utvikle gode relasjoner med elever som har atferd som utfordrer?”. For å besvare problemstillingen tas det utgangspunkt i tre kvalitative intervjuer. Spesialpedagoger fra ulike skoler som jobber med elever fra 1-7 klasse med denne tematikken, har latt seg intervjuer. Dette la grunnlaget for videre analyse og diskusjon. Ved hjelp av tematisk analyse fremheves fire temaer som belyser hvordan spesialpedagogene arbeidet for å utvikle gode relasjoner med elevene: “bli kjent”, “se eleven”, “voksenrollen”, og “betydning av kollegaer”. Analysene blir sett opp mot teori og forskning om relasjon, relasjonskompetanse og utfordrende atferd. Til slutt oppsummeres det med at temaene som kommer frem i analysen og som diskuteres, kan bidra til økt kunnskap og bevissthet om hvordan man kan arbeide for å utvikle gode relasjoner med elever med utfordrende atferd.

## **Abstrakt**

This master's thesis is about how the special needs educator may work to develop good relationships with pupils who have behavioral challenges. The educator's relationship with his or her pupil is absolutely necessary for the pupil's learning environment. Pupils with behavioral challenges in particular, will benefit from the quality of this relationship. At the same time, the pupils with such behavior are more prone to developing unfortunate patterns in their interactions with others (Drugli, 2012). The special needs educator is an important contribution to learning in standard education, and in special needs education. The main question and problem of the thesis is "How may the special needs educator work to develop good relationships with pupils who have behavioral challenges?" The attempt to answer this question is based on three qualitative interviews. Special needs educators from different schools, working within this subject and with pupils from 1st to 7th grade, agreed to be interviewed. This laid the foundation for further analysis and discussion. Through thematic analysis, four topics were highlighted, which all put light on how the special needs educator worked to develop good relationships with the pupils: "get to know", "see the pupil", "the adult role" and "the significance of colleges". The analyses are looked at and put up against theory and research regarding relationships, relationship knowledge and challenging behavior. Towards the end, the thesis summarizes and concludes that the topics which are seen in the analysis and then discussed, may contribute to increased knowledge and awareness surrounding how one may work to develop good relationships with pupils with behavioral challenges.

## **Forord**

Denne masteroppgaven er slutten på to spennende og lærerike år. Jeg er takknemlig for å ha hatt muligheten for å skrive om et tema som ligger mitt fag-hjerte nært. Arbeidet med denne oppgaven har vært krevende, men jeg sitter nå igjen med noe jeg tenker er kjempeverdifulle inn i en arbeidshverdag jeg ser frem til.

Jeg vil først takke informantene som har stilt til intervju og tatt seg tiden til å dele litt av sin betydningsfulle erfaring og kunnskap. Uten dere hadde jeg ikke hatt muligheten til å skrive en slik oppgave.

Jeg vil deretter rette en stor takk til min veileder, Per Einar Garmannslund, som har støttet meg under hele prosessen med en sterk faglighet, gode tips og konstruktive tilbakemeldinger.

Takk Elin Forstrøm Olsen, Sunniva Kalleberg, Hanne Kalleberg, Mette Kalleberg, og Therese Lindbom som har tatt seg tiden til å gi meg tilbakemeldinger på tekstene mine. Takk til Victoria Kalleberg Blystad som har tatt seg tiden til å ha hjulpet meg med det engelskspråklige.

Til slutt vil jeg takke familie og venner som har heiet på meg og vist en stor støtte gjennom denne tiden. En spesiell takk til min samboer, Daniel, for all støtte, tålmodighet og motivasjon.

## Innholdsfortegnelse

<b>1 Innledning</b> .....	<b>5</b>
1.2 Problemstilling .....	6
1.3 Formål og avgrensning.....	7
<b>2 Teori</b> .....	<b>8</b>
2.1 Relasjon som transaksjon .....	8
2.2 Relasjonskompetanse .....	10
2.3 Relasjon til elever med utfordrende atferd.....	16
2.4 Utfordrende atferd .....	17
<b>3 Metode</b> .....	<b>20</b>
3.1 Kvalitativ forskningsmetode .....	20
3.2 Fenomenologi .....	20
3.3 Semistrukturert intervju.....	21
3.4 Utvalg.....	22
3.5 Pilotstudie .....	23
3.6 Intervjuprosessen .....	23
3.7 Analyse .....	24
3.8 Kvalitet.....	26
3.9 Etske overveielser.....	27
<b>4 Resultat</b> .....	<b>29</b>
4.1 Bli kjent .....	30
4.2 Se eleven .....	32
4.3 Voksenrollen .....	34
4.4 Betydning av kollegaer .....	36
<b>5 Diskusjon</b> .....	<b>38</b>
5.1 Bli kjent .....	38
5.2 Se eleven .....	41
5.3 Voksenrollen .....	44
5.4 Betydning av kollegaer .....	48
<b>6 Refleksjoner og metodiske begrensninger</b> .....	<b>52</b>
<b>7 Oppsummering</b> .....	<b>55</b>
<b>Litteraturliste</b> .....	<b>57</b>
<b>Vedlegg</b> .....	<b>64</b>
Vedlegg 1 – Intervjuguide.....	64
Vedlegg 2 – Godkjenning av NSD .....	66
Vedlegg 3 – Informasjonsskriv til informantene.....	69

## 1 Innledning

I Norge har alle barn rett og plikt til grunnskoleopplæring, der opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs behov (Barnekonvensjonen, 2003, art 28; Grunnlova, 1814, § 109; Opplæringslova, 1998, §§ 1-3 & 2-1). Skolen skal møte elevene med respekt, tillit og krav som gir dem utfordringer som fremmer utvikling og lærelyst (Opplæringslova, 1998, §1-1). Skolemiljøet skal være trygt og godt slik at det fremmer helse, trivsel og læring hos eleven, og skolen skal forebygge brudd på denne rettigheten (Opplæringslova, 1998, §§ 9 A-2 & 9 A-3). Den ansatte skal følge med på at eleven har et godt skolemiljø, og gripe inn ved behov (Opplæringslova, 1998, § 9 A-4).

Nordenbo et al. (2008) belyser relasjonskompetansen hos det pedagogiske personalet i skolen, som en av de viktigste faktorene som spiller inn på elevens læring. Relasjonen mellom den profesjonelle i skolen og eleven er helt grunnleggende for læringsmiljøet, og for all pedagogikk (Bø & Hovdenak, 2011; Ogden, 2009; Ogden, 2015; Røkenes & Hanssen, 2012; Sævi, 2013). God relasjon mellom pedagogen og eleven bidrar til elevens sosiale og faglige utbytte, der sosial og faglig læring ikke kan sees uavhengig av hverandre (Drugli, 2012; Kunnskapsdepartementet, 2020).

Relasjon handler om måten man er sammen på, der vi forholder oss til den andre samtidig som man forholder seg til en selv (Sævli, 2013). Det oppstår ikke av seg selv, men er en samhandlingsprosess mellom individene (Røkenes & Hanssen, 2012). Drugli (2012) påpeker at en god relasjon til eleven vil bidra positivt både for eleven og den ansatte. Videre har den voksne alltid ansvaret for å skape et læringsmiljø som stimulerer til læring og utvikling hos hver enkelt elev.

Interaksjonen mellom pedagogen og eleven er ofte påvirket av elevens atferd (Markkanen et al., 2019). Eleven påvirker den ansatte, men den ansatte påvirker også eleven (Bronfenbrenner, 1979; Ødegård, 2014). I samhandling med elever som har atferd som utfordrer kan dette føre til ugunstige relasjoner og negativ samhandlingsspiral. Elever med utfordrende atferd har større risiko for negative relasjoner med sine pedagoger, bli forskjellsbehandlet og få lavere forventninger (Bø & Hovdenak, 2011; Drugli, 2012; Ogden, 2009; Øverland & Bru, 2016). Elever med atferdsutfordringer har også et større behov for, og utbytte av en god relasjon med pedagogen (Drugli, 2012; Ogden, 2009). Atferdsutfordringer

kan handle om atferd som bryter med skolens forventninger, og man kan rangere atferden ut fra alvorlighetsgrad (Nordahl et al., 2009; Ogden, 2015). Utfordrende atferds sees ofte på som utagerende eller innagerende atferd (Befring & Uthus, 2019; Lund, 2012; Ogden, 2015). Både den utagerende og innagerende atferden er lærehemmende, og uten en god relasjon som et fundament, vil en heller ikke kunne jobbe med atferdsutfordringene (Holland, 2013; Nordahl et al., 2009). Hvordan pedagogen arbeider med relasjonene til elevene kan være avgjørende for elevens skolehverdag, men også videre i livet.

Utfordringer i relasjonen stiller gjerne større krav til den ansatte for å oppnå en god relasjon som fremmer utvikling og læring hos eleven. Spesialpedagogikken kommer inn i bildet når skolens problemer kommer til synet, og praksis og strategier fører til en risiko for at elever blir ekskludert (Bakke, 2011). Thygesen et al. (2011) poengterer at spesialpedagogisk kompetanse er nødvendig for å realisere idealet om inkludering og for å kunne skape et tilpasset opplæringstilbud til elever med spesielle behov. Spesialpedagogen er et viktig bidrag for opplæringstilbudet til elever med rett til spesialundervisning, men i tilpasningen av det ordinære undervisningstilbudet, noe som kan innebære ekstra oppfølging av elever med særlige behov (Nilsen, 2019; Thygesen et al., 2011). Det er da viktig å fange opp elevene med ekstra behov tidlig, slik at man kan tilrettelegge for best mulig utbytte (Thygesen et al., 2011). Spesialpedagogen skal bidra til å støtte elever som er sårbare i utvikling og opplæring (Befring & Uthus, 2019).

## **1.2 Problemstilling**

En god relasjon til eleven er viktig for at den skal oppnå god faglig og sosial læring. Elever med utfordrende atferd kan ha et særlig utbytte av at kvaliteten på relasjonen er god (Drugli, 2012). Likevel er elevene som har atferdsutfordringer i større risiko for å havne i negative relasjoner (Drugli, 2012). Det er viktig at skolen tilpasser seg elevens behov for å kunne sikre et likeverdig opplæringstilbud (Opplæringslova, 1998, §§ 1-1 & 1-3). På bakgrunn av dette vil problemstillingen være:

“Hvordan kan spesialpedagogen arbeide med å utvikle gode relasjoner med elever som har atferd som utfordrer?”.

### **1.3 Formål og avgrensning**

Formålet med denne studien er å se på hvordan spesialpedagogen kan jobbe for å oppnå gode relasjoner med elever som har atferd som utfordrer. Det blir fokusert på hvordan spesialpedagogen opplever atferden og hvordan de tilnærmer seg eleven. Utfordrende atferd vil i denne oppgaven innebære både innagerende og utagerende atferd. Konteksten masteroppgaven tar utgangspunkt er grunnskolen fra 1-7 klasse.

I dette kapitlet, kapittel 1 innledning, presenteres tema og problemstilling. I kapittel 2 om teori, blir det tatt for seg teori og forskning på relasjon, relasjonskompetanse og utfordrende atferd. Videre i kapittel 3, metode, vises det til hvordan data ble innhentet og analysert. Deretter presenteres analysen fra intervjuene i kapittel 4, resultat. Analysen diskuteres så i lys av teori, forskning, lovverk og rammeverk i kapittel 5. Kapittel 6 tar for seg refleksjoner og begrensninger av studien før oppgaven til slutt i kapittel 7 sammenfattes i en oppsummering. Her påpekes det hvordan problemstillingen er besvart og hva det kan være nødvendig å se videre på.



## 2 Teori

I utarbeidelsen av teorikapittelet har jeg brukt ulike metoder for å komme frem til litteraturen som er brukt. Litteratursøkene ble gjort i Oria, Idunn og Google Schooler. På bakgrunn av temaet for studien var det naturlig å se på teori om relasjon, skole, og utfordrende atferd. I søkingen ble det brukt søkeord som “relasjon”, “relasjonskompetanse”, “lærer-elev-relasjon”, “teacher-student relationships”, “skole”, “utfordrende atferd”, “challenging behavior”, og “spesialpedagog”. Det ble videre funnet øvrig litteratur gjennom litteraturlistene og henvisningene i tekstene som ble lest, slik at det utviklet seg til et kjedesøk. Ut fra litteratursøket ble teorikapittelet utarbeidet, der relasjon først blir presentert. Relasjon blir blant annet sett på som en dynamisk prosess mellom den ansatte og eleven. Videre belyses relasjonskompetanse der det jeg går inn på mentalisering, selvrefleksjon og selvavgrensning, anerkjennelse, evnen til å lytte, kommunikasjon, toleransevinduforsåelsen og teori om autoritativ lederstil. Deretter presenterer teorikapittelet relasjonen til elever med utfordrende atferd, der det til slutt sees på utfordrende atferd.

### 2.1 Relasjon

Relasjonen til eleven kan sees på som en dynamisk prosess der eleven og pedagogen påvirker hverandre (Bronfenbrenner, 1979; Drugli, 2012, Helgesen, 2017, Ogden, 2015; Røkenes & Hanssen, 2012; Ødegård, 2014). Drugli (2012) påpeker at denne prosessen er påvirket av blant annet verdier, holdninger, ferdigheter og forventninger. Videre påpeker hun at elever som liker lærerne sine har høyere trivsel og større læringsutbytte, noe som bidrar til å fremme positive følelser, bedre samarbeidsevne og positiv atferd. Hun hevder at dette fører til positive prosesser i klassen, som igjen bidrar til den ansattes trivsel og glede i samhandlingen med elevene. Man kan komme inn i en positiv eller negativ samhandlingssirkel, hvor utfordrende samhandlingsmønstre kan være vanskelige å komme ut av (Røkenes & Hanssen, 2012; Schibbye & Løvlie, 2017).

Relasjonen til elevene kan sees ut fra transaksjonsprosesser, der ulike transaksjonsmodeller viser til hvordan barnet utvikles i samhandling med miljøet (Bronfenbrenner, 1979; Helgesen, 2017). Gjennom en enkel transaksjonsmodell kan man se hvordan eleven påvirker spesialpedagogen og hvordan dette påvirker elevens utvikling og atferd (Helgesen, 2017). Bronfenbrenner (1979) belyser hvordan barnet utvikles i samspillet mellom seg selv og miljøet rundt, ut fra den økologiske utviklingsmodellen som er en mer detaljert modell.

Modellen innebærer fire nivåer med barnet i midten; mikro-, meso-, ekso- og makronivået. Nivåene henger sammen med hverandre og det som skjer i et nivå påvirker de andre nivåene (Bronfenbrenner, 1979; Tetzchner, 2008). Bronfenbrenner (1979) trekker frem at det innerste nivået, mikronivået, som er settingen eleven befinner seg i. Dette kan være skolen og ansatte ved skolen som eleven samhandler med i hverdagen. I elevens system vil samspillet mellom eleven og foreldre også være en del av mikronivået. Interaksjon med venner eller om eleven er også en del av i fritidsaktiviteter er dette en del av mikronivået. I det neste nivået, mesosystemet, påpeker Bronfenbrenner (1979) sammenhengen mellom de ulike mikrosystemene. Det kan for eksempel være skole-hjem-samarbeid og foreldrenes samhandling til fritidsaktivitetene. Videre belyses eksonivået, som handler om faktorer som ikke involverer eleven selv, men som vil ha indirekte effekt på utviklingen. Om den ansatte i skolen har opplevd noe hjemme før den kom på skolen, eller om elevens foreldre ikke trives i jobben, vil dette kunne påvirke eleven. Det siste nivået som blir trukket frem, makrosystemet, refererer til gitte kultur eller subkultur. Under dette nivået kan man se hvordan blant annet opplæringsloven, læreplanen og klassestrukturer spiller inn på relasjonen og elevens utvikling.

Relasjonen mellom spesialpedagogen og eleven kan forstås som to systemer som har stor påvirkning på hverandre (Bronfenbrenner, 1979; Drugli, 2012). Både elev og spesialpedagog får en aktiv rolle i interaksjonen med hverandre. Drugli (2012) påpeker at eleven på sin side har med seg tidligere erfaringer og er utrustet med et biologisk utgangspunkt, der det biologiske, psykologiske og det sosiale henger sammen med utviklingsprosessen. Videre trekker hun frem at risiko- og beskyttelsesfaktorer er en del av transaksjonsforståelsen. Det blir påpekt at det kan være vanskelig å forutsi hvordan utviklingen til eleven vil være, men om utviklingen er positiv eller negativ avhenger av balansen mellom risiko og beskyttelse. Hun hevder at transaksjon ved et tidspunkt vil spille inn på senere transaksjoner. Kvello (2014) belyser faktorer som påvirker barns utvikling og dem sin evne til å mestre utfordringer. Dette kan være medfødte faktorer som robusthet og temperament eller miljøpåvirkning som for eksempel omsorgspersonenes sensitivitet og støtte. Teoretikere belyser hjernens plastisitet og poengterer at erfaring og læring kan være med på å forme strukturene i hjernen (Kleim & Jones, 2008; Siegel, 2001; Sigmundsson, et al., 2014). Risiko- og beskyttelsesfaktorer har et sterkt individfokus. Lund et al. (2020) påpeker at om man forstår sårbarhet som en del av mennesket, der sårbarheten kommer frem i enkelte situasjoner, kan forståelsen gå fra utfordringer og muligheter hos det enkelte individ, til at det ligger i

samspeilet. Da kan det være viktig med en bevissthet over endringer i miljøet som kan ha positiv eller negativ innvirkning ved elevens utviklingsprosess (Drugli, 2012). Holland (2013) påpeker at bevissthet hjelper den ansatte å vite hvordan en skal tilpasse seg for å imøtekomme eleven. Videre trekkes det frem at det er nødvendig med en bevissthet utover fagkunnskap, for å kunne reflektere over hvordan og hvorfor man skal tilnærme seg elever som har atferd som utfordrer. Bevissthet over egen praksis er også nødvendig for å sette ord på sine feil slik at en kan forbedre egen praksis.

Skolen kan fungere som beskyttelsesfaktor eller risikofaktor (Drugli, 2012; Ogden, 2015). I arbeidet med elever med utfordringer er det da, ifølge Drugli (2012), viktig å kvalitetssikre miljøet. Dette kan gjøres ved å sikre gode relasjoner mellom den ansatte og elevene. Når spesialpedagogen og eleven bruker tid sammen over en lengre periode i forskjellige situasjoner, bli det, ifølge Drugli (2012), utviklet et mønster for samspeilet og kommunikasjonen dem i mellom. Videre kommer det frem at når de blir kjent vil de kunne ha en forståelse av hva de kan forvente av hverandre og hva ulike atferdsuttrykk og signaler betyr. Rammene og grensen for relasjonen vil også bli tydelig. Dette mønsteret reflekterer relasjonen mellom eleven og spesialpedagogen. Det er likevel viktig å påpeke at relasjonen med eleven kan være preget av asymmetri, og det er den ansatte som har ansvar for kvaliteten på relasjonen (Drugli, 2012).

## **2.2 Relasjonskompetanse**

Spesialpedagogens relasjonskompetanse handler om hvordan den forstår og møter elevene i arbeidshverdagen (Røkenes & Hanssen, 2012). Pedagogen skal etterstrebe en god relasjon med eleven (Grimsæth et al., 2018; Lund, 2018). Hvordan den voksne opptrer i relasjonen er avgjørende for elevens motivasjon og læring (Bø & Hovdenak, 2011). Kvaliteten på relasjonen er avhengig av hvordan den ansatte kommuniserer; hva som sies og gjøres i samhandling med eleven (Ogden, 2015). Gode lærer-elev-forhold baseres på at den ansatte viser eleven respekt, toleranse, empati, interesse og en holdning av at elevene har et læringspotensial (Bø & Hovdenak, 2011; Nordenbo et al., 2008). Eide og Eide (2017) påpeker viktigheten av å skape en arbeidsallianse. Dette forutsetter god kontakt, gjensidig positiv innstilling, en viss tilknytning, og motivasjon for å samarbeide mot felles mål. Det trekkes frem at om en skal skape en god allianse, er det viktig å være lyttende og møte eleven med respekt. Videre poengteres det at eleven må kunne stole på at avtaler holdes og rutiner blir fulgt, noe som skaper trygghet og tillit

Eide og Eide (2017) knytter tillit opp mot det å skape en god relasjon. De påpeker at tilliten som følger med yrkesrollen kan bidra til at eleven vil kunne vise mer av sin sårbarhet til den profesjonelle, enn til hvem som helst andre. Tillit forutsetter kontakt og berøringspunkter av noe eleven er opptatt av. Schibbye og Løvlie (2017) hevder at korte gode øyeblikk i hverdagen er sentralt for å bygge relasjon. Videre trekkes det frem at man må være bevisst på elevens invitasjon til interaksjon og hvordan en svarer på disse, noe som kan legge grunnlaget for relasjonen videre. God kontakt med eleven tar tid å bygge, og tillit i relasjonen må vedlikeholdes (Tangen, 2019). Jensen og Ulleberg (2019) poengterer at det kan være krevende for eleven å vise tillit til den profesjonelle når man som ansatt er i en posisjon med mer makt. Lund (2012) påpeker at målet i dialogen er gjensidighet og at samspillet med eleven er et samspill mellom to subjekter som deler felles oppmerksomhet.

Man må kjenne seg selv, forstå den andre, og hva som skjer i samspillet mellom seg selv og den andre (Røkenes & Hanssen, 2012). Å kjenne eleven, la eleven bli kjent med deg og vise at du bryr deg, vil kunne bidra til en god relasjon til elevene (Ogden, 2009). Røkenes og Hanssen (2012) påpeker at man må ha en bevissthet over egne holdninger og verdier og reflektere over hvordan erfaringer og egen væremåte spiller inn på hvordan man fremstår ovenfor elevene. Videre handler det om å også ha et reflektert forhold til hvordan konteksten for samhandlingen spiller inn. Øverland og Bru (2016) trekker frem at for å skape en god relasjon er det viktig å ha informasjon om eleven og hvordan eleven opplever læringsmiljøet. Spesialpedagogen kan, ifølge dem, skaffe slik informasjon gjennom en bevisst refleksjon over den daglige samhandlingen med eleven.

En fortolkning av hverandre, både seg selv og den andre, er elementene i mentalisering, noe som legger grunnlag for sunne relasjoner (Skårderud & Duesund, 2014; Skårderud & Sommerfeldt, 2008). Mentalisering er ofte en automatisk og ubevisst prosess (Lund, 2012). Skårderud og Duesund (2014) knytter mentaliseringsbegrepet opp mot pedagogikken. De påpeker at en mentaliserende holdning handler om å undersøke om det er noe i konteksten eleven reagerer på. Det handler også om en interesse og nysgjerrighet for å finne ut av hva som skjer i og mellom mennesker, og en motarbeidelse av en sikkerhet i antagelsene om hvordan det er. Det belyses videre at mentalisering ikke er en stabil egenskap og at denne kompetansen er avhengig av det relasjonelle og det følelsesmessige. Om man er i affekt vil mentaliseringsevnen reduseres. Lund (2012) påpeker at den voksne må få en klarhet i egne

reaksjoner og hvordan disse kommer til uttrykk både verbalt og nonverbalt. Det trekkes frem at det kan være hensiktsmessig å tenke over hvordan elevens atferd treffer en som profesjonell og hvordan en reagerer i interaksjon med barnet. Nærliggende begreper til mentalisering er selvrefleksjon, men det som skiller begrepene er at mentalisering handler om både en selv og den andre; man ser seg selv utenfra og den andre innenfra (Skårderud & Sommerfeldt, 2008). Selvrefleksjon er likevel helt grunnleggende for mentaliseringen (Lund, 2012).

Schibbye og Løvlie (2017) påpeker viktigheten av å ta hensyn til eget bidrag i samspillet. Å overskue og erkjenne sitt eget bidrag er, i følge dem, første skritt for å forstå elevens atferd. Selvrefleksjon handler om å ha tilgang på egne opplevelser og følelser, noe som er helt nødvendig for å kunne forstå den andre i relasjonen og et viktig element i relasjonskompetansen (Jensen & Ulleberg, 2019; Røkenes & Hanssen, 2012; Schibbye & Løvlie, 2017). Schibbye og Løvlie (2017) påpeker at man må evne å ha oversikt over egne følelser, tanker og forestillinger. Videre må man kunne stoppe opp å få et overblikk i hva som skjer i relasjonen. Det å stille seg selv spørsmålet om hva eget bidrag til relasjonen er, er helt sentralt for å få oversikt over situasjonen. Røkenes og Hanssen (2012) belyser viktigheten av selvrefleksjonen, men viser også til at det er viktig at den ikke blir for overdreven, slik at den hemmer for spontaniteten, muligheten til å være nærværende og tilstede i relasjonen. Schibbye og Løvlie (2017) trekker også frem selvavgrensning, som handler om å skille mellom egne og elevens opplevelser, følelser og behov. Refleksjonen og avgrensningen henger nøye sammen. De hevder at når man ser på eget bidrag i relasjonen kan man sortere ut hva som er våre egne opplevelser og dermed avgrense oss fra elevens opplevelser. I et samspill med andre er det ikke alltid like lett å sortere hvilke følelser og opplevelser som tilhører hvem (Schibbye, 2017). Pedagogen må forholde seg til egne opplevelser på en måte som kan være med på å hjelpe barnet til å utvikle seg (Sævi, 2013).

Schibbye og Løvlie (2017) belyser også begrepet anerkjennelse. De trekker det frem som en nødvendig faktor for å oppnå gode relasjoner. Anerkjennelse handler om å se, forstå, bekrefte og verdsette, der det er fokus på elevens opplevelser og følelser. Videre trekkes det frem at en anerkjennende holdning handler om menneskesynet man har. For å være anerkjennende, krever dette at man setter seg inn i den andres perspektiv og tilstreber å forstå den andres subjektivitet (Schibbye & Løvlie, 2017). Schibbye og Løvlie (2017) skiller mellom ytre og indre anerkjennelse. Ytre anerkjennelse handler om anerkjennelse av elevens ytre handlinger, mens indre anerkjennelse handler om å henvende seg til opplevelser og følelser. Lund (2012)

påpeker at om man skal ha en anerkjennende kommunikasjon, handler dette om at man må forholde seg til eleven i en subjekt-subjekt-relasjon. Videre trekkes det frem at ingen tiltak kan iverksettes på en god måte om det ikke ligger en anerkjennende holdning i bunn. Mangel på anerkjennelse kan føre til at eleven føler seg krenket og som videre kan føre til aggresjon (Schibbye & Løvlie, 2017).

Den ansatte må, ifølge Pianta et al. (2012), tilpasse seg og være lydhøre overfor den enkeltes signaler og behov. Videre påpekes det at sensitivitet, timing og respons på elevens signaler er, trolig noen av de viktigste faktorene i pedagogens engasjement i interaksjonen med eleven. Det blir forklart at det vil bidra til å støtte eleven mot muligheter. For å skape en god relasjon er det nødvendig å være sensitiv ovenfor hva eleven uttrykker for å kunne tilpasse seg (Lund, 2018; Ogden, 2015; Paulsen, et al., 2017).

Når man lytter handler det om å observere og tolke elevens uttrykk, både verbale og nonverbale signaler, og prøve å forstå elevens følelser og behov (Tangen, 2019). Å lytte er, ifølge Lund (2012), noe av det vanskeligste i kommunikasjon. Videre påpeker hun at det innebærer å tilstrebe å oppfatte hva eleven formidler. Eide og Eide (2017) trekker frem at tegn og signaler må tolkes, men at nonverbale signaler gjerne er vanskelige å fortolke. Videre forklares det at den beste til å bekrefte eller avkrefte gjerne er eleven selv. Det anbefales en åpenhet, ydmykhet, undring, men også varsomhet når man skal tolke den andre. Eide og Eide (2017) belyser at aktiv lytting er en sammensatt ferdighet. Det påpekes at det handler om å være åpen og lyttende, men også bruke ulike kommunikasjonsferdigheter som kan innebære både nonverbale og verbale lytteferdigheter. Dette kan være lytteferdigheter som blant annet bruk av øyekontakt, stillhet, oppmuntring, parafrasering, ansiktsuttrykk og speiling av følelser. Videre trekkes det frem at man må møte elevens uttrykk på en måte som skaper trygghet og tillit. Tangen (2019) hevder at om en lytter, men ikke tar elevens uttrykk på alvor, kan det få negative konsekvenser med at eleven kan erfare at deres stemme ikke teller. Det kan også skape frustrasjon, avmakt og likegyldighet hos eleven (Barneombudet, 2017). For å ta eleven på alvor kreves det at elevens erfaringer og opplevelser blir tatt hensyn til (Tangen, 2019). Lund et al. (2020) tydeliggjør at når elevene skal lære å håndtere motgang og personlige utfordringer, krever dette at den voksne har evne og vilje til å ta elevenes subjektive erfaringer på alvor. Når ansattes handlinger er på bakgrunn av en forståelse av elevens atferd, vil handlingene ha en positiv effekt på relasjonen (Røkenes & Hanssen, 2012).

Den voksne har ulike uttrykksformer. Lund (2012) trekker frem at barn har behov for at den voksnes kommunikasjon er kongruent. Det må være et samsvar mellom det man sier verbalt og den nonverbale kommunikasjonen (Jensen & Ulleberg, 2019). For å ha en kongruent kommunikasjon må en ha kontakt med seg selv og egne følelser (Røkenes & Hanssen, 2012). Lund (2012) påpeker at den ansatte da må være bevisst over egne følelser og uttrykk og være mottakelig for tilbakemeldinger fra elevene, ansatte og foreldre. Eide og Eide (2017) konkretiserer at gjennom gode responser og initiativ kan man formidle en holdning av respekt, varme, empati og interesse og et ønske om å hjelpe, til eleven. Videre påpekes det at responsene og initiativene er kommunikasjon man mer eller mindre er bevisst på. Det er viktig at man som profesjonell responderer på det som er sentralt, altså det eleven har behov for å bli sett og akseptert for. Om man gjør dette er dette gjerne det beste utgangspunktet for å skape en god relasjon.

Empati er en forutsetning for å kommunisere og bekrefte den andre på en genuin måte (Eide & Eide, 2017). Eide og Eide (2017) påpeker at det handler om evnen til å sette seg inn i den andres situasjon og forstå hva den andre tenker, føler og ha en forståelse over den andres atferd. Videre poengteres det at empati kan bidra til å styrke tilknytningen. De ser på empati som to prosesser, der man 1) innhenter informasjon om elevens tanker og følelser og 2) responderer på disse på en støttende måte. Videre trekkes det frem at det er viktig å være bevisst på at man kan leve oss inn i den andres følelser, oppleve og bli påvirket av disse følelsene. Det kan sees på som en toveisprosess der begge partene blir påvirket av hverandres følelser. Eide og Eide (2017) påpeker at dette kan fungerer positivt med positive følelser, men kan bli et problem om eleven har negative følelser. Negative følelser kan lett forstyrre relasjonen ved at man har en spontan tendens til å stenge for andres negative følelser. Dette knyttes opp til et biologisk forankret behov for selvbeskyttelse. Det kan da være vanskelig å opprettholde seg profesjonell og konstruktiv over situasjoner med negative følelser. Evnen til å kunne forholde seg til den andre kan likevel trenes opp ved selvbevissthet, å være bevisst på og akseptere egne følelser, og evnen til å oppleve følelser man ikke liker.

Den ansattes inntoning på eleven, vil kunne påvirke elevens toleransevidu (Nordanger & Braarud, 2014). Teorien om toleransevinduet har utgangspunkt i utvikling- og traume psykologien. Da skolens ansatte har ansvar for relasjonen til elevene vil det kunne være nødvendig å ha kunnskap om elevens toleransevidu og sensitiv andre-regulering.

Nordanger og Braarud (2014) belyser toleransevinduet og hvordan det kan brukes som en forståelsesmodell. Det kommer frem at toleransevinduet handler om spennvidden av aktivitet som er optimalt, uten at det er for lav eller for høy. Når eleven er innenfor denne sonen har den størst mulighet for å være tilstede i relasjonen, være oppmerksom og lære. Grensene for hvor stort dette spennet er før man kommer utenfor i hypo- eller hyperaktiveringssonen, varierer fra individ til individ. Faktorer som temperament, sult, tretthet, støy, og sosial kontakt kan påvirke toleransevinduet. For å forstå teorien trekker Nordanger og Braarud (2014) frem at hjernen har en lagvis inndeling. Den er bygget opp av 1) overlevelseshjernen som består av hjernestammen og lillehjernen, 2) emosjonshjernen, som består av det limbiske system som ligger rundt overlevelseshjernen, og til slutt 3) logikkhjernen, som består av neokorteks som ligger på toppen rundt de to første. Det påpekes at hjernen utvikles fra bunnen og oppover. Videre hevdes det at når lagene stimuleres gjennom samspillserfaringer, som har den sterkeste påvirkningen på utviklingen, forgrener nevronene seg oppover og knytter hjernelagene sammen. Sensitiv andre-regulering påvirker, ifølge Nordanger og Braarud (2014), utviklingen av strukturer i hjernen, som bidrar positivt inn på at eleven vil kunne regulere seg selv. Det blir påpekt at ved andre-regulering er perspektivtakingen og inntoningen viktig. Videre knytter teoretikerne toleransevinduforståelsen opp mot skolen. Det blir trukkes frem at man må prøve å unngå negative konsekvenser som anmerkninger og utvisning. Videre påpekes det at man heller må etterstrebe å unngå å utløse elevens alarm, trygge og hjelpe eleven til å regulere seg ved tilpasning av stemme, kroppsspråk og forventninger, og å ha en stor vekt på relasjonsbygging.

I arbeidet med mennesker er det viktig at den ansattes handlinger står i forhold til relasjonen til eleven (Røkenes & Hanssen, 2012). Baumrind (1971) forklarer oppdragelse ut fra to dimensjoner: varme og kontroll. Den autoritære voksenstilen, som innebærer høy grad av både varme og kontroll, er den mest effektive stilen og legger best til rette for positiv atferd og utvikling hos barn (Baumrind, 1971). En ansatt med en autoritær lederstil vil kunne drive med atferdsendring hos elever (Holland, 2013). En autoritativ voksen stiller krav til elevene samtidig som de er relasjonsbyggende (Roland et al., 2016). Kontroll handler om hvordan den voksne kommuniserer gjeldende grenser, rutiner og regler på en tydelig og god måte (Holland, 2013; Roland et al., 2016). Varme refererer til kvaliteten på relasjonen mellom den voksne og eleven (Holland, 2013; Roland et al., 2016). En god relasjon er helt nødvendig for å lykkes med å sette grenser (Holland, 2013). Det vil også kunne styrke handlingsrommet til den ansatte (Røkenes & Hanssen, 2012). Relasjonen i seg selv vil da tåle mer i form av



konfrontasjoner og man vil større grad kunne slipper grensene og gjenvinner disse (Røkenes & Hanssen, 2012; Schibbye & Løvlie, 2017). En god relasjon vil også kunne bidra til større kunnskap om elevens behov, men også gi eleven en forutsigbar og trygg skolehverdag (Bru et al., 2016; Havik, 2016). Evnen til å etablere positive relasjoner og å være en tydelig leder, henger sammen og påvirker hverandre (Bergkastet, et al., 2009). Det er lettere å lede elever som man har en god relasjon til, samtidig som tydelighet og forutsigbarhet gjør det lettere for elevene til å knytte seg til pedagogen (Bergkastet, et al., 2009).

Den ansattes yrkeskompetanse tilsvarer, ifølge Røkenes og Hanssen (2012), en kombinasjon av relasjonskompetanse og handlingskompetanse. Disse kompetansene kan utvikles i løpet av yrkeslivet. Grimsæth et al. (2018) påpeker at erfaring og refleksjon av egen praksis sammen med kollegaer, er viktig for utviklingen. Videre trekkes det frem at drøfting og refleksjoner kan bidra til å trygge pedagogen. Det er nødvendig at utfordringer bli møtt med et åpent sinn når en skal agere ut fra pedagogisk kunnskap, etikk, kontekst og elevens hensyn (Grimsæth et al., 2018). For å kunne ha en god klasseledelse, innebærer det, ifølge Ogden (2015), å ha en balansegang mellom å være samhandlende og handlingsorientert. Han påpeker at hvordan eleven blir stilt forventninger til, anerkjent og bekreftet, spiller inn på hvordan han oppfatter egne problemer. Videre nevnes det at atferden til elevene påvirkes av holdninger og forventninger som stilles.

### **2.3 Relasjon med elever med utfordrende atferd**

God relasjon er særlig viktig for risikoutsatte barn (Drugli, 2012). Elever med atferdsmessige utfordringer er noen av de som har størst positivt utbytte av kvaliteten på lærer-elevrelasjonen, og en god relasjon fungerer forebyggende mot atferdsutfordringer og feiltolkninger hos eleven (Drugli, 2012; Ogden, 2009). På tross av viktigheten av relasjonen, er elever som har utfordringer med atferd i risiko for å havne i negative relasjoner med sine lærere og pedagoger (Drugli, 2012). Elever som i størst grad er utsatt for negativ forskjellsbehandling, er de elevene som forstyrrer og er urolige (Bø & Hovdenak, 2011). Disse elevene er ofte upopulære blant ansatte i skolen (Ogden, 2009). Elever som er engstelige har en større risiko for å få lavere forventninger til egne ressurser (Øverland & Bru, 2016).

Elever som er utsatt for negativ påvirkning, som kan føre til skjevutvikling, kan ifølge Ogden (2015), sees på som risikoutsatte barn. Pedagogens holdninger til elever med atferd som utfordrer kan fungere som risikofaktor for eleven med atferden (Ogden, 2009; Ogden, 2015).

Elever som har en atferd som utfordrer, kan oppfattes som vanskelige (Befring & Uthus, 2019). Hvordan den profesjonelle opplever eleven, er avhengig av evnen til å komme godt overens med barnet (Bø & Hovdenak, 2011). Holland (2013) tydeliggjør at jo større grad av utfordrende atferd som forekommer, jo større grad av voksenferdigheter kreves det.

Blant de ansatte som jobber i skolen er det ulik toleranse for elevers atferd (Sollesnes, 2018). Ansattes styrker og svakheter varierer, noe som vil gi en varierende toleranse for elevens vanskelige atferd (Sollesnes, 2018). Myrebøe (2021) belyser at elever kan ha atferd som utfordrer læreres egen oppfatning og følelser. Det kommer videre frem at noen lærere velger å skjule egne følelser, og i den umiddelbare situasjonen må de gjøre raske skjønnsbaserte vurderinger (Myrebøe, 2021). Holland (2013) trekker frem at det kan være krevende å jobbe med elever med utfordrende atferd og påpeker viktigheten av å kunne skaffe seg avlastning. Videre påpeker hun, at for å kunne være sensitive og imøtekomme elever med atferd som utfordrer på en god måte, der en som profesjonell tar ansvar for en god relasjon, krever dette overskudd hos den ansatte.

## **2.4 Utfordrende atferd**

Utfordrende atferd kan variere i uttrykk og ha ulike årsaksforhold. Atferden har ikke en entydig definisjon og det brukes ulike begreper innen faglitteraturen for å beskrive den. Begreper som blant annet atferdsvansker, atferds- og relasjonsvansker, sosiale og emosjonelle vansker, utagerende og innagerende atferd og eksternaliserte og internaliserte vansker, blir brukt (Befring & Uthus, 2019; Kvello, 2014; Lund, 2012; Nordahl & Sørli, 1994). Nordahl et al. (2009) påpeker at atferdsproblemer i skolen handler om atferd som bryter med forventninger, at atferden ikke er aldersadekvat og den hemmer for elevens utvikling og læring. Sollesnes (2018) ser på vanskelig atferd som en type atferd det er vanskelig å forholde seg til, samtidig som det er et uttrykk for en vanske hos barnet.

Skolen er en kontekst som stiller visse forventninger og krav til hvilken atferd som er akseptert (Nilsen, 2019; Sollesnes, 2018). Det er den profesjonelle i skolen som definerer hva som er vanskelig atferd (Sollesnes, 2018). Hvordan en definerer atferden henger også sammen med forståelsesrammen atferden sees ut fra (Holland, 2013). Forståelsesrammen man som profesjonell har når en tolker elevens atferd, vil påvirke årsaksforklaringen og hvordan man tilnærmer seg eleven (Holland, 2013; Rønhovde, 2004).

Ogden (2015) ser på problematferd ut fra alvorlighetsgrad; undervisnings- og læringshemmende atferd, norm- og regelbrytende atferd og alvorlige atferdsproblemer. Det trekkes frem at undervisnings- og læringshemmende atferd i utgangspunktet ikke er grunnlag for bekymring. Det blir likevel påpekt at om atferden vedvarer, kan det føre til negative ringvirkninger og at det er derfor viktig med god håndtering av atferden. Videre handler norm- og regelbrytende atferd om atferd som bryter med skolens forventninger, der atferden fører til forstyrrelser, samt hemmer for elevens læring og utvikling. De alvorlige atferdsproblemene er ofte vedvarende og krever en omfattende innsats fra skolen, hjemmet og andre støtteapparat.

Utfordrende atferd sees ofte på som enten utagerende eller innagerende atferd, også kalt eksternalisert og internalisert atferd (Befring & Uthus, 2019; Lund, 2012; Ogden, 2015). Befring og Uthus (2019) påpeker at de utagerende vanskene handler om et stort spenn av atferdsuttrykk som disiplinutfordringer til alvorlige atferdsproblemer som voldelig atferd. Videre poengterer de at innagerende atferdsvansker kan sees på som en introvert atferdsstil der tanker og følelser blir vendt innover i seg selv. Det blir videre nevnt at disse elevene kan blant annet oppfattes som stille, selvsentrerte og engstelige. Lund (2012) tydeliggjør at utagerende og innagerende atferd kan tilsynelatende se forskjellig ut, men uttrykkene har mye til felles. Hun trekker frem at begge atferdsuttrykkene kan hindrer optimal læring, skape utfordringer med å etablere stabile vennskap, bidra til selvanklagelse og ensomhet. Atferden kan likevel ha ulike, komplekse og dynamiske årsaker og om de underliggende årsakene blir tatt hensyn til, vil eleven kunne fortsette med utfordrende atferd (Grimsæth et al., 2018; Ødegård, 2014).

Nordanger og Braarud (2014) kobler elevens atferdsuttrykk opp til traumepsykologien og toleransevinduet. De påpeker at en alarmreaksjon hos eleven kan føre til hyperaktivering eller hypoaktivering. I tillegg trekkes det frem at ved en hyperaktivering vil eleven kunne oppleve sterk uro, impulsivitet og kaosfølelse, noe som kan føre til aggresjon og utagering. Videre vil en elev som er i hypoaktiveringssonen kunne oppleve seg handlingslammet, nummen og ha et distansert forhold til omgivelsene. Det poengteres at skolen er en arena hvor reguleringsvansker kommer til syne på grunn av rammene og relasjonene som eleven må forholde seg til.

Atferdsproblemer kan tilskrives enten eleven selv eller miljøet rundt. I skolen har utfordrende atferd tradisjonelt blitt sett ut fra individperspektivet (Holland, 2013; Ogden, 2015; Schibbye & Løvlie, 2017). Det er også nødvendig å se på utfordringene fra et systemisk perspektiv og se på hva som kan gjøres med læringsmiljøet (Ogden, 2015). Frønes (2018) trekker frem at skolens høye grad av uro rammer alle elever, men at det i aller størst grad går ut over de risikoutsatte. Videre påpekes det tydelige regler og rutiner forebygger at individer mister fotfestet. Nordahl et al. (2009) belyser i sin rapport forskjellen ved skoler med mye og lite atferdsproblemer. De finner at skolene med lite atferdsproblemer har ansatte som ser elevens atferd i sammenheng med konteksten fremfor å tilskrive atferdsproblemene til den enkelte elev. Skolene med lite atferdsutfordringer har også en autoritativ klasseledelse fremfor å være utydelig og ettergivende, slik skolene med mye atferdsproblemer kan ha. Det er også tydelige forventninger til atferd og læring, med oppmuntring og ros fremfor korreksjoner og negative tilbakemeldinger, ved skolene med lite atferdsproblemer. Thygesen et al. (2011) trekker frem den relasjonelle forståelsen som handler å se elevens vansker som et uttrykk som manglende samsvar mellom individets forutsetninger og miljøets krav. Det påpekes videre at i et spesialpedagogisk arbeid handler det om å ta hensyn til både individet og miljøet.

Utfordrende atferd kan sees sammenheng med sosial kompetanse, og kan forklares med manglende sosiale ferdigheter (Ogden, 2015). Ogden (2015) trekker frem at det er ulike definisjoner på ferdigheten, men er klar enighet om at det handler om evnen til å etablere positive relasjoner. Kompetanse er helt grunnleggende for samhandlingen med andre (Holmen, 2016; Ogden, 2015). Kompetansen er, ifølge Befring og Uthus (2019) selvforsterkende, da elever som er sosialt kompetente ofte får mye positiv oppmerksomhet. Videre trekkes også frem at det kan være utfordrende å få tak i usagte spilleregler eller om det er konkrete situasjonsbestemte krav. Sosial kompetanse utvikles gjennom erfaring i et samspill mellom individuelle forutsetninger og miljøpåvirkning (Frønes, 2018; Ogden, 2015). Elevens sosiale kompetanse kan se ut til å påvirke skoleprestasjoner og problematferd i større grad enn omvendt (Ogden, 2015).

### **3 Metode**

Denne oppgaven tar for seg problemstillingen “Hvordan kan spesialpedagogen arbeide med å utvikle gode relasjoner med elever som har atferd som utfordrer?”. Oppgavens problemstilling tar utgangspunkt i en forståelse av at en god relasjon mellom den ansatte og elev er helt nødvendig som et grunnlag for det spesialpedagogiske arbeidet. Hensikten med denne masteroppgaven er å få tilgang på spesialpedagogens opplevelser av utfordrende atferd og hvordan man kan tilnærme seg eleven for å fremme gode relasjoner. I dette kapittelet blir det presentert hva som har blitt gjort for å svare på problemstillingen. Det blir også redegjort for det vitenskapelige ståstedet som legger grunnlaget for hvordan kunnskap blir sett på.

#### **3.1 Kvalitativ forskningsmetode**

For å besvare problemstillingen ble kvalitativ forskningsmetode brukt. Dette ble gjort da denne metoden, ifølge Kvale og Brinkmann (2015), egnet seg for å få tak i informantenes opplevelser av arbeidet. Oppgaven tok sikte på å undersøke spesialpedagogens opplevelser. Jeg ønsket å få tak i spesialpedagogens opplevelser, da de er et viktig bidrag i arbeidet med elever som sårbare. Da en god relasjon til eleven legger grunnlaget for læring, og er spesielt viktig for elever med atferdsmessige utfordringer, ønsket jeg å få et dypdykk i hvordan spesialpedagogen opplever av arbeider for å utvikle relasjonene til disse elevene. Jeg ønsket å få tak i erfaringer, opplevelser og tanker rundt dette arbeidet, for å øke bevisstheten om hvordan man kan utvikle gode relasjoner med elevene og hva som kan oppleves som utfordrende.

#### **3.2 Fenomenologi**

Fenomenologi som forskningsmetode ga muligheten meg til å forstå de sosiale fenomenene ut fra spesialpedagogens perspektiv (Jacobsen et al., 2015; Kvale & Brinkmann, 2015).

Fenomenologi er læren om det som kommer til syne for våres bevissthet (Jacobsen et al., 2015). Fenomenologisk perspektiv var godt egnet til å undersøke spesialpedagogen opplevelser av atferdsutfordringer og hvordan relasjonsarbeidet kunne være. Det ble forsøkt å være åpen og få tak i så presise beskrivelser av fenomenet som mulig, noe Jacobsen et al. (2015) påpeker som viktig. For å få dette til måtte spesialpedagogens opplevelser bli lyttet til. Jacobsen et al. (2015) påpeker at om man skal lytte må en kunne se forbi egne antagelser og forståelse om temaet, og sette sin forforståelse i parentes. Høgheim (2020) har påpekt at

for å gjøre dette kan det være nødvendig å tydeliggjøre hva man selv tenker om fenomenet. Før intervjuprosessen reflekterte jeg derfor rundt mine egne antagelser om temaet og fenomenet. Det ble lagt vekt på å være bevisst på egne antagelser under videre arbeid med intervjuene, analysene og dokumentering av data. Dette var forståelse som blant annet at relasjon er en dynamisk prosess der man blir påvirket av hverandre og at atferdsutfordringer kan påvirke denne prosessen. Ovenfor har jeg kort belyst hvilken forforståelse som ligger til grunn for problemstilling og valg av informanter. Forforståelse er et hermeneutisk begrep. Hermeneutikken påvirker mitt vitenskapelig ståsted ved en forståelse av at fenomener krever en fortolkning på bakgrunn av en forforståelse.

### **3.3 Semistrukturert intervju**

Det ble brukt semistrukturerte intervjuer som metode. Intervjuene ga muligheten til å få tilgang på spesialpedagogenes opplevelser (Tanggaard & Brinkmann, 2015a). En halvstrukturet tilnærmingen egnet seg til å få frem informantens vektleggelser, samtidig som det var en viss grad struktur, som gjorde det mulig til å holde seg til tematikken (Kvale & Brinkmann, 2015). Likevel var en slik struktur med på å bidra til en varierende varighet på intervjuene.

Det ble på forhånd av intervjuene utformet en intervjuguide (se vedlegg 1). Intervjuguiden startet med et åpent og tilsynelatende enkelt spørsmål der informanten ble spurt om å fortelle litt om sin arbeidshverdag. Dette for å få i gang samtalen, men også for å få frem informantens vektleggelser. Spørsmålene i intervjuguiden var forsøkt å være åpne, men også dekkende slik at problemstillingen kunne bli besvart. Dette er i tråd med Jakobsens et al. (2015) anbefaling om å stille spørsmål som er åpne samtidig som de har en retning. Intervjuguiden ble utviklet parallelt med startfasen av utformingen av teorikapittelet, der teori legger føringer for spørsmålene. Eksempler på dette er spørsmålet “Hvordan opplever du atferden” som er utformet på bakgrunn av transaksjonsteori, teori om mentalisering og toleransevindumodellen som viser til at atferd kan oppleves ulikt og at ulike faktorer kan spille inn på hvordan man opplever og tilnærmer seg atferden. Som bakgrunn for spørsmålet ligger det også en forståelse for at utfordrende atferd kan oppleves vanskelig (Befring & Uthus, 2019; Bø & Hovdenak, 2011; Ogden, 2009; Sollesnes, 2018). Et annet eksempel er spørsmål om diskusjoner, om det blir brukt tid til å diskutere og hvordan samarbeidet med hjemmet og andre instanser er på grunnlag av at slike samhandlinger vil kunne påvirke

spesialpedagogen og den sin tilnærming i relasjon med eleven (Bromfenbrenner, 1979). I følge Tanggaard og Brinkmann (2015b), betyr ikke et teoretisk utgangspunkt at man ikke kan la seg overraske av ny viten. Det teoretiske utgangspunktet hjalp meg med å holde seg til tema og at jeg unngikk å risikere å ikke finne ut av noe, samtidig som jeg kunne la meg overraske over informantenes utsagn.

### **3.4 Utvalg**

Før informantene ble kontaktet ble det satt noen utvalgskriterier. Kriteriene var at deltakerne var spesialpedagog i grunnskolen. De måtte i tillegg ha erfaring med å jobbe med elever med atferdsutfordringer. Utvalgskriteriene ble valgt for å kunne komme i kontakt med informanter som hadde relevant informasjon om tematikken.

For å komme i kontakt med informantene ble det sendt ut en e-post til rektorer ved skoler i seks ulike kommuner. Skolene ble på forhånd søkt opp og det ble sendt e-post til skolene som, ifølge nettsiden deres, hadde spesialpedagog. Det ble først sendt fem e-poster, og med lite respons ble det ytterligere sendt flere med jevne mellomrom. Det ble sendt ut mail til totalt 43 rektorer i seks kommuner. Det kan tenkes at covid-19-pandemien, og slik smittesituasjonen var, spilte inn på personalfravær og gjorde tilgangen til informantene og data vanskelig.

Jeg endte opp med å gjennomføre tre intervjuer, fra tre forskjellige kommuner. Det første intervjuet var et gruppeintervju med to informanter fra samme skole. Den ene informanten var spesialpedagogisk koordinator, uten spesialpedagogisk utdanning, men var lærer med sosialpedagogisk utdanning. Informant to, var rektor ved skolen og hadde spesialpedagogisk utdanning. Den ene informanten hadde tatt med seg informant to, slik at det ble et gruppeintervju. Et slik type intervju bidrog til at informantene utfylte hverandre på en god måte og jeg opplevde at det krevde mindre av meg som intervjuer for å oppnå gode og utfyllende svar. Intervju to ble gjennomført i samhandling med en spesialpedagog som jobbet med spesialundervisning og var faglærer. Tredje intervju ble gjennomført av spesialpedagog som jobbet på en særskilt avdeling ved en skole. Alle informantene jobbet på barneskole 1-7 klasse.

### **3.5 Pilotstudie**

Før selve intervjuene, ble det gjennomført et pilotstudie. Dette innebærte intervju og transkripsjon. Spørsmålene i intervjuguiden ble testet ut. Ved å også transkribere intervjuet ble det opparbeidet en større bevissthet over utsagn det burde være gått mer i dybden på. Ut fra Kvale og Brinkmann (2015) sin forståelse av intervju som et håndverk, var pilotstudien med på å øke intervjuerfaringen og den håndverksmessige erfaringen, både generelt, men også med utgangspunkt for denne studien. Intervjuguiden ble også litt endret ved at de to underspørsmålene som handlet om hvilken type atferd spesialpedagogene jobbet med og hvor ofte atferden forekom ved det første hovedspørsmålet, ble flyttet til under spørsmål to om hva informantene forbant med atferd som utfordrer. Dette for å få en bedre flyt i intervjuet, da det ved pilotstudiet opplevdes noe hakkete. Ved at jeg kun endte opp med tre informanter til selve datainnsamlingen kunne jeg ha droppet pilotstudiet og ha brukt informanten til selve datainnsamlingen. Dette valgte jeg ikke å gjøre på bakgrunn av at jeg hadde kjennskap til informanten i pilotstudiet og utvalgskriteriene ikke var dekket tilstrekkelig. Det kan likevel tenkes at det var spesielt viktig å ha testet ut intervjuet på forhånd for å øke den håndverksmessige dyktigheten når jeg kun hadde tre intervjuer til datainnsamlingen.

### **3.6 Intervjuprosessen**

Det ble gjennomført tre intervjuer. Intervjuene ble gjennomført digitalt, da dette muliggjorde å intervju fra et større geografisk område. Det er tenkelig at dette har bidratt til et mer sprikende resultat, da skolen innenfor en konkret kommune eller skole gjerne kan ha noe mer lik praksis. Ved å gjennomføre intervjuet digitalt bidrog det også til større tilgjengelighet av informanter, da informantene kunne intervjues uavhengig hvor i landet de befant seg, noe som var nødvendig da det var lite respons ved etterspørsel. Ulempen med å gjennomføre intervjuene digitalt er at man i mindre grad får med seg informantenes kroppsspråk enn om intervjuene hadde blitt gjennomført fysisk.

Før intervjuene ble gjennomført ble det sendt ut informasjonsskriv og en google meet link, der hver av informantene fikk en egen link. Ved intervjuet, før diktafonen ble slått på, fortalte jeg kort om intervjuet, deriblant takket for deltakelsen, retten til å trekke seg, og informasjon om å gi muntlig samtykke når diktafonen ble satt på. Når diktafonen ble satt på var innhenting av samtykke det første som ble gjort før spørsmålene i intervjuet kom. Under intervjuet ble det etterspurt konkrete og fylldige beskrivelser for å få tak i informantenes forståelse. Dette ble



gjort ved å stille spontane oppfølgingsspørsmål som blant annet om de kunne utdype eller komme med konkrete eksempler. Det tilstrebet en åpen holdning slik at informantene kunne komme med sine perspektiver. Dette var utslagsgivende på hvor lang tid et intervju tok. Likevel kunne et mer styrende intervju hemme muligheten for informantenes perspektiver på hvordan det er. Intervjuene hadde en varighet mellom 21-49 minutter når båndopptakeren var på.

### **3.7 Analyse**

I analysen ble det brukt tematisk analyse av Braun og Clarke (2006). Selv om denne analysemodell er trinnvis, er ikke analyseprosessen en lineær prosess (Braun & Clarke, 2006; Johannessen, et al., 2018). Jeg presenterer, ut fra fasene i modellen, hva og hvordan analysen er gjennomført.

Fase en handlet om å bli kjent med datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Dette handlet blant annet om å transkribere. Transkripsjonene ble gjennomført rett etter hvert av intervjuene. Dette ble gjort for å ha intervjuene mest mulig i minnet da det ble transkribert. Etter hvert intervju ble det også skrevet ned refleksjoner over intervjuene i en logg som ble tatt med i det videre analysearbeidet. Ved transkripsjonene ble det muntlige språket skrevet om til skriftspråk. Det ble ordrett skrevet ned og tenkepauser, nøling og latter ble tatt med. Enkelte plasser var det vanskelig å høre hva som ble sagt. Dette ble markert med spørsmålsteget. Etter at alle intervjuene var transkribert ble de hørt igjennom en gang til for å sikre at det ikke var feil eller mangler i transkripsjonene. Intervjuprosessen, transkripsjon og retting av transkripsjonene ga en innledende oversikt over datamaterialet. Likevel ble alle intervjuene lest igjennom en gang til, for å bli enda mer kjent med innholdet som en helhet (Johannessen, et al., 2018).

Fase to handlet om den innledende kodingen (Braun & Clarke, 2006). Transkripsjonene ble igjen gått igjennom der relevante utsagn ble markert og innledende koder ble laget. Essensen av teksten ble beskrevet med enkeltord eller korte setninger. Den innledende kodingen var spørsmålsdrevet ut fra problemstillingen (Johannessen, et al., 2018). Når de innledende kodene ble dannet, ble det brukt tilsvarende likt språk som transkripsjonene. Det tilstrebes å behandle alle utsagnene med lik verdi. Det ble også kodet så mange koder som mulig ut fra hva som var relevant for problemstillingen. Kodingen hadde fokus på detaljer (Johannessen, et al., 2018).

Fase tre handlet om å søke etter temaer (Braun & Clarke, 2006). Dette ble gjort ved sortere kodene og plassere de som passet sammen med hverandre. Kodene ble sortert inn i grupper. Det var nå fokus på å se på dataene i en helhet fremfor ved koding som var detaljfokusert (Johannessen, et al., 2018). Gruppene ble så sett i forhold til hverandre, der et par av gruppene ble slått sammen. Det ble da dannet hovedtemaer og undertemaer, med tilhørende koder. I denne prosessen ble noen av kodene som ikke hadde nok data til å støtte opp under dem, forkastet.

Fase fire innebar gjennomgang av temaene (Braun & Clarke, 2006). Dette ble gjort ved å gå gjennom de foreløpige temaene og det tilhørende datamaterialet. Videre ble det lest gjennom alle transkripsjonene en gang til for å se om noe relevant for temaene manglet. Det ble ut fra alle transkripsjonene tatt ut noen elementer som hadde gått tapt under den første gjennomgangen som nå var relevant for innholdet i kategoriene. I prosessen kom det frem nye poeng som var relevante for kategoriene. Kodingen her var mer spisset enn ved innledende koding (Johannessen, et al., 2018).

Fase fem gikk ut på å definere og navngi temaene (Braun & Clarke, 2006). På dette stadiet ble temaene ytterligere avgrenset og hva hvert av temaene og undertemaene skulle innebære var tydelig. Hvert enkelt tema ble vurdert og sett i forhold til hverandre (Braun & Clarke, 2006). Undertemaene ga hovedtemaene struktur slik at det var lettere å utforme teksten ved neste fase. Temaene og undertemaenes rekkefølge ble vurdert ut fra hvor mye det ble vektlagt i intervjuene, der det som fremsto som viktigst ble plassert først. Det ble også tilstrebet en god flyt, slik Johannessen, et al., (2018) anbefaler.

Sjette fase, handlet om utarbeidelsen av tekstmaterialet (Braun & Clarke, 2006). Funnene ble skrevet i en sammenhengende tekst. Ved utforming av resultatdelen ble det skrevet en tekst med en kombinasjon av refererende tekst og sitater fra intervjuene. I utformingen av teksten ble det gått tilbake til de originale transkripsjonene. Noen av de direkte sitatene fra transkripsjonene ble på dette stadiet gjort noen endringer ved, for å få et skriftspråk uten å endre innholdet. Alle intervjuene ble brukt som en samlet ressurs, men det pekes på om det er en eller flere av informantene som trekker frem de ulike poengene. Der bakgrunnsinformasjon ble sett på som relevant for kontekst til analyse, ble dette tatt med.

### 3.8 Kvalitet

Det finnes ulike kvalitetskriterier innenfor forskning, og hvordan man ser på kvalitet innen kvalitativ metode er omdiskutert (Tanggaard & Brinkmann, 2015b). Innenfor kvalitativ forskning er det viktig at kvaliteten blir sett ut fra studiet det gjelder (Tanggaard & Brinkmann, 2015b). Kvale og Brinkmann (2015) fremhever at kvaliteten må sees i sammenheng med alle ledd i forskningsprosessen, og er ikke uavhengig av resten av metodekapitlet. Videre belyser de intervjuet som et håndverk og knytter kvaliteten i studien opp mot forskerens håndverksmessige dyktighet. Tanggaard og Brinkmann (2015b) påpeker kvalitetsindikatorer av studien som blant annet at man skal spesifisere sitt perspektiv, tydeliggjøre informantene ved å beskrive deres livsverdener og dems kontekst, og at man skal komme med eksempler slik at leseren kan se sammenheng mellom funn og tolkninger som har blitt gjort. Slike kvalitetsindikatorer er forsøkt å være gjennomgående i hele oppgaven, og vil ikke bli poengtert mer under underkapittelet kvalitet. På bakgrunn av dette er det blitt forsøkt å oppnå en transparens ovenfor forskningsprosessen som er gjennomført. Jeg vil videre påpeke hva som er blitt gjort spesifikt for å sikre denne studiens kvalitet gjennom å se på reliabilitet og validitet. Reliabiliteten og validiteten har gjerne påvirket og overlappet hverandre og kan derfor ikke sees uavhengig av hverandre. Jeg har likevel valgt å belyse de hver for seg for systematikkens skyld.

Reliabilitet kan sees i sammenheng med forskningsresultatene troverdighet og konsistens (Kvale & Brinkmann, 2015). Det ble før intervjuene satt noen utvalgs-kriterier for hvem informantene skulle være. Det ble også utformet en intervjuguide som la føringer for intervjuet. Dette vil likevel ikke kunne bidra til at en kan gjennomføre et likt intervju i ettertid, da små endringer i spørsmålsformuleringene vil kunne bidra til store variasjoner i svarene (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette har heller ikke vært hensikten med intervjuene, da det har vært et fokus på å se på hvordan informantene kan jobbe. Etter intervjuene var transkribert ble lydopptakene hørt gjennom en gang til for å se over eventuelle mangler eller feil i transkripsjonene. Ved denne gjennomgangen ble feil og mangler av ord og setninger i transkripsjonene rettet.

Validitet handler om sannhet, riktighet og om metoden undersøker det den skal undersøke (Kvale og Brinkmann, 2015). For å sikre validiteten har det blant annet blitt skrevet metodelogg under prosessen. Her har det blitt notert detaljert hva som er blitt gjort og

refleksjoner rundt arbeidet. Loggen ble brukt til å se tilbake på hva som er gjort og refleksjonene rundt arbeidet, i skriveprosessen, for å blant annet sikre kvaliteten i metodekapittelet med å ha en riktig og transparent fremstilling. Dette bidrog til at det som har blitt gjort, ikke ble tapt eller feilaktig fremstilt. For å sikre validiteten har det videre blitt tatt hensyn til utvalgskriteriene som ble satt. Før selve intervjuene var det satt noen utvalgs-kriterier, at informantene skulle jobbe med utfordrende atferd og være spesialpedagog. Disse utvalgs-kriteriene ble også formulert som spørsmål i intervjuguiden for å sikre at informantene dekket utvalgs-kriteriene som var satt, der det ble spurt om utdanning, stilling, og om de jobbet med utfordrende atferd. Under spørsmålet om utfordrende atferd ble det også spurt om hvilken type atferd og hvor ofte det skjer. Da denne oppgaven tar utgangspunkt i at utfordrende atferd kan være et helt spekter av atferd som utfordrer, var dette spørsmålet likevel med på å bidra til å få tak i hva informantene la i hva utfordrende atferd var. Det ble også tatt lydopptak av intervjuene, noe som også blir påpekt under etikk. Lydopptakene var med på å kvalitetssikre intervjuene og få en ordrett fremstilling. Likevel var det noen plasser i lydfilene av intervjuene, der det var enkeltordet det ikke kunne høres hva som ble sagt. Disse ordene ble markert med spørsmålsteget for å unngå feilaktig fremstilling av informants utsagn.

### **3.9 Etiske overveielser**

Kvaliteten på studiet er helt essensielt for å ivareta det etiske ansvaret gjennom prosessen. Det har gjennom hele prosjektet ligget et etisk ansvar (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH], 2021). Forskningsetikken handlet først og fremst om å ivareta deltakerne som ble intervjuet (Høgheim, 2020; NESH, 2021B). For å ivareta deltakerne og gjeldende retningslinjer ble det gjort ulike tiltak under hele forskningsprosessen.

Før datainnsamlingen startet, ble det søkt om godkjenning av norsk senter for forskningsdata (NSD) for bruk av lydopptak. I henhold til godkjenningen fra NSD (vedlegg 2) ble det brukt diktafon uten internettilgang. Til NSD ble det også sendt inn informasjonsskriv og intervjuguide. Informasjonsskriv (se vedlegg 3) ble skrevet ut fra NSD sin mal. Dette skrivet ble sendt til informantene på forhånd av intervjuene slik at de hadde mulighet til å gjøre seg kjent med innholdet, og kunne på bakgrunn av dette gi et informert samtykke. I informasjonsskrivet ble det blant annet poengtert hva det innebar å delta og hva som var formålet med studien. Det ble også informert om at samtykket kan trekkes når som helst, uten

å oppgi grunn. Dette ble også muntlig nevnt før båndopptakeren ble slått på ved intervjuene. Samtykket ble innhentet muntlig, etter diktafonen var slått på. Intervjuguiden var utformet på en slik måte at den startet hovedsakelig med åpne spørsmål som etterhvert spisset seg inn. På den måten kunne jeg få i større grad på tak i informantenes vektleggelser i starten, noe som kan gi utsagnene i starten en større verdi.

I analysen ble det forsøkt å behandle data med verdighet. Dette ble gjort med å gjennomføre en grundig analyse og prøve å opprette god kvalitet. Ved fremstilling av data ble det brukt direkte sitater fra transkripsjonene. Noen av sitatene ble det gjort noen endringer på for å gjøre språket mer skriftlig og unngå unødvendig ord uten å endre på innholdet. Dette for å ta hensyn til fremstillingen av informantenes utsagn. I transkripsjonene ble også informasjon som navn og sted anonymisert.

## 4 Resultat

Denne delen av oppgaven vil presentere resultatene fra intervjuene. Resultatene viser informantenes arbeid med å utvikle gode relasjoner til elever med atferdsutfordringer. I analysen kommer det frem at det er viktig å bruke tid med elevene og å bli kjent for å oppnå en god relasjon. Det kommer også frem at det kan kreve mer av den ansatte og at det kan oppleves utfordrende i arbeidet med elevene. Da kan betydningen av kollegaene være viktig.

Analysen av intervjuene har dannet fire hovedtemaer, der intervjuene legger grunnlaget for temaene: “bli kjent”, “se eleven” “voksenrollen” og “betydning av kollegaer”. Temaene har tilhørende underkategorier som jeg presenterer i følgende tabell:

<b>Bli kjent</b>	<b>Se eleven</b>	<b>Voksenrollen</b>	<b>Betydning av kollegaer</b>
Bruke tid med eleven	Vise interesse og prøve å forstå eleven	Ha tydelige og klare rammer	Bli sett og støttet av kollegaer
Bli kjent med eleven	Ta eleven på alvor og tilpasse seg	Være regulert	Diskutere med kollegaer
Samarbeid med foreldrene	Se eleven	Være rolig og ha et glimt i øyet	Snakke om utfordringene
La eleven bli kjent med deg som spesialpedagog	Være glad i elevene		

Første tema, “bli kjent”, handler om at relasjonsarbeidet tar tid, og at man må bruke den tiden som trengs. Informantene fremhever viktigheten av å bli kjent med eleven, men også la eleven bli kjent med deg som spesialpedagog. Andre tema, “se eleven”, handler om det å vise interesse og prøve å forstå, se eleven, ta den på alvor, og være glad i den“. Tredje tema, “voksenrollen”, handler om den ansatte i møte med eleven, at man må være klar og tydelig, men også ha en lett og ledig tone. Å være regulert og ha kontroll på egne følelser i møte med atferdsutfordringer blir også poengtert her. Siste tema, “betydning av kollegaer”, handler i større grad om systemet rundt spesialpedagogen, som kan ha en indirekte effekt på relasjonsbyggingen med elevene. I fremstillingen av resultatdelen er det først en sammenfatning av temaets innhold, der det videre går inn på de tilhørende undertemaene.

## 4.1 Bli kjent

Å bli kjent med eleven er noe alle informantene vektlegger som avgjørende i relasjonsbyggingen. Det kommer tydelig frem i analysen at man må bruke tid på å skape en relasjon. Man må bli kjent med eleven for å tilpasse seg, noe informantene forteller at man må bruke tid på. Dette kan også innebære å ha innsikt i hvordan foreldrene til eleven ser på utfordringene og behovene for tilrettelegging. En av informantene påpeker også at eleven må få muligheten til å bli kjent med deg som ansatt.

Alle informantene forteller at man må bruke tid for å legge til rette for en god relasjon og bli kjent med eleven. En informant forteller at det brukes mer tid på elever med utfordrende atferd. Det blir også påpekt at det egentlig ikke er mulighet til å ta den tiden som trengs, men at det blir prioritert. Å være tålmodig og bruke den tiden som trengs fremheves av en informant. Hun forteller:

“relasjonen blir ikke bygget opp på et par dager eller en gøy happening. Det krever tid og det krever innsats, og det krever utrolig mye innsats i de tøffe periodene ... det kan ta måneder, det kan ta år, og det må vedlikeholdes”

Det handler om hvor mye tid som faktisk blir brukt på eleven i ulike situasjoner “alle de situasjonene som ikke er i ordinær undervisning - når de er på tur, når de er ute på inspeksjon, i friminutt, hvis de (ansatte) setter seg ned i et friminutt og snakker med noen elever osv.”. En av informantene som jobber ved særskilt avdeling forteller at når hun jobber 1:1 har hun en unik mulighet til å følge opp eleven.

Viktigheten av å bruke tid med eleven når den ikke har utfordrende atferd blir vektlagt. Dette kommer frem ved at informantene forteller at om man har brukt tid på å bygge relasjon med eleven, merker man det når man står i den utfordrende atferden. Det blir fortalt at situasjonene blir mer håndterbare med at de kommer greiere ut av situasjonene og kan bruke relasjonen til å regulere atferden. Når det forekommer utfordrende atferd krever dette også tid. Den ene informanten poengterer at atfedsutfordringer kan oppleves utfordrende ved at man bruker tid på å snakke til eleven når det egentlig skulle ha blitt brukt tid på å formidle fag. En annen informant forteller at man må bruke tid på at eleven skal roe seg ved hjelp av avledningsteknikker. “Man må bruke tid på å først få dem til å roe seg, om det er å gå en tur eller om vi bare gjør noe helt annet, og så begynne der fra”.

Å bli kjent og kjenne eleven er noe alle informantene belyser. En av informanten forteller om hvordan hun i startfasen ved en ny gruppe pleier å sette av tid til undervisningsopplegg som gir “tilgang til elevene”. Hun forteller at når hun har undervisning som er praktisk og lett, kan hun vandre rundt og sette seg ned med elevene. Da kan hun snakke med dem og knytte relasjoner mens de jobber. Informanten trekker også frem at når hun har elever som hun kun har spesialundervisning med, bruker hun gjerne et par timer sammen med elevene for å bli kjent. Hun forteller at her kan de: “prate om ting, gå en tur, bli kjent, hvem er du, hvem er jeg, hva setter du pris på, hva gjorde du i fjor”. En informant sier at alle elever har styrker og svakheter. Det legges vekt på at man må ha en god forståelse for hva barnet sliter med og hva som trigger den utfordrende atferden for å kunne tilpasse seg eleven på best mulig måte. Dette blir fortalt blant annet slik:

“man må forstå hva som trigger, hva som demper, og det må man bruke tid på å lære og forstå, så når du ser at eleven begynner å få det vanskelig, eller leser uttrykket når de kommer, kan man best mulig tilpasse”.

En informant poengterer at de ikke alltid har den samme opplevelsen av eleven som foreldrene har. Det kommer frem at om eleven opplever denne uenigheten mellom skolen og foreldrene kan det være utfordrende å oppnå en like god relasjon med eleven. En annen informant forteller at foreldrene kan ha hatt mange negative opplevelser med skolen og hjelpeapparatet, og at de må bygge relasjon også til foreldrene. Det blir i det ene intervjuet fortalt at hun som spesialpedagog kan bruke et annet språk enn det foreldrene ville ha gjort. Spesialpedagogen forteller at hun gjerne ville sagt at en elev som har vært borte fra skolen i tre år har skolevegring, men at hun da kan oppleve at foreldrene er uenig i denne ordbruken. Å jobbe med relasjonen til foreldrene og betrygge dem, vil kunne være viktig i relasjonsarbeidet med elevene. Det kommer frem i det ene intervjuet at:

“så lenge alle ser den samme eleven, er med på potensialet og hva man kan få til sammen, så virker det (samarbeidet med foreldrene) positivt inn. Men når det er uenighet i hva utfordringen er og hva tiltakene bør være virker det gjerne negativt, i hvert fall hvis eleven opplever denne uenigheten”.

En av informantene fremhever viktigheten av at eleven også må få muligheten til å bli kjent med deg som spesialpedagog. Hun forteller at det er viktig at elevene får lære litt om henne og lære henne å kjenne. Spesialpedagogene forteller at



“i utgangspunktet opplever jeg at det å være åpen og å gi litt av seg selv gjør at du skaper relasjoner til majoriteten ganske raskt, så må du bare finne ut de enkelte (elevene) som du ikke har klart det med, også putte inn litt ekstra på dem ... du kan ikke gå inn og moralisere uten at du har den tonen med eleven at den er med på det du sier, så det å bygge opp en relasjon fra bunnen av med positive opplevelser, med åpenhet og ærlighet, at eleven er trygg på hvem du er, lærer litt om deg, og finne ut hvor eleven har deg er kjempeviktig”.

Det kommer også frem i analysen at det er nødvendig at eleven kjenner informanten fordi det gjør elevene trygge, noe som blir trukket frem som viktig. Når eleven er kjent med og trygg på informanten, vil dette bidra til at elevene kan komme og fortelle om det skulle være noe. En annen informant trekker frem at det gjerne er fagarbeiderne elevene åpner seg for, og begrunner dette med at de er tette på og da muligens de elevene kjenner best.

#### **4.2 Se eleven**

Å se eleven handler om å se behovene og å ta dem på alvor ved å tilpasse opplæringstilbudet på en best mulig måte, noe alle informantene vektlegger. De forteller at det handler om å vise at en er interessert og har et ønske om å forstå. Å se eleven innebærer et fokus på når de er gode, men også å ha toleranse for ulikheter. Det kommer frem at det er helt nødvendig å være glad i elevene, og å signalisere dette.

Å ta elevene på alvor og tilpasse seg dem, trekkes frem som viktig av alle informantene. Det trekkes frem at en må vite hvordan man skal tilrettelegg og bruke denne kunnskapen for å imøtekomme elevenes behov.

“man må vite hva man skal legge vekt på, og hvordan man skal imøtekomme (eleven) for at man skal få det resultatet man vil ha ... også bruke det for alt det er verdt for å nå inn med de tingene som man må nå inn med”.

I et annet intervju blir det fortalt at det er nødvendig å tenke utenfor boksen. Dette begrunnes i at alle elever ikke er modne nok eller ikke mestrer de utfordringene og rammene de blir satt inn i. Her kommer det frem eksempler som arbeidstrening og alternativ opplæring ved gård for å lette byrden for eleven med et avbrekk i hverdagen, med et pedagogisk tilbud. En annen informant forteller at noen elever som trenger ekstra tilpasninger gjerne må få de “selvfølgeligheter som andre barn tar veldig lett” tilpasset og forklart.

Alle informantene belyser det å være interessert i eleven, som viktig for å legge til rette for en god relasjon. En informant sier: "... du må være genuint interessert ... og det tror jeg er alfa og omega, det sier elevene og, den liker meg ikke og den liker meg, og hvorfor det? nei, fordi de (ansatte) er interessert". En annen informant forteller at man må prøve å stille eleven de rette spørsmålene. Det blir påpekt at man av og til får svar og av og til ikke, men man må prøve å lytte og forstå og ha "et inderlig ønske om å hjelpe". Det kommer videre frem at misforståelser kan være grunnlag for utagering. Det er da viktig å prøve å forstå hva som er vanskelig, og kommunisere til eleven at: "uansett hvordan du oppfører deg, så forstår vi at du ikke gjør det for å være slem mot meg, men det er fordi det er vanskelig i dag, og det går bra". Det fremheves at om man ikke søker etter å forstå hva eleven strever med, blir det vanskelig å hjelpe. En informant sier det slik "når vi ikke vet hva det er, så er det bare der, det går ikke vekk av seg selv".

Det at eleven blir sett og at man signaliserer at "jeg ser deg", blir trukket frem som viktig i to av intervjuene. Det blir påpekt at dette kan gjøres gjennom utsagn til eleven, beskjeder, tonefall og blikkontakt. Den ene informanten belyser hvordan hun kommuniserer dette ved et konkret eksempel der hun lager bokmerker med bilder til elevene. Hun forteller at de elevene som har behov for litt ekstra i relasjonsbyggingen, velger hun bilder som hun vet de setter pris på, og som viser at "jeg kjenner deg litt, jeg vet at du kommer til å like denne". Det kommer videre frem at det er viktig å se det gode i elevene. I det ene intervjuet blir det fortalt at de elevene som opplever mye negativt og blir kontaktet jevnlig for negative hendelser, er det ekstra viktig å se når de er gode. Den ene informanten forteller: "det er noe gull i hver elev, alle mennesker har noe gull i seg, man må bare finne det". Det trekkes også frem at det må være lov til å dumme seg ut, for da blir det ikke så vondt når de ikke mestrer. En av informantene påpeker at hun pleier å fortelle elevene om hva hun selv ikke er flink til for å gå frem som et eksempel på at det går fint selv om man ikke kan alt. Det blir også jobbet med klassemiljøet og det å tolerere at man er forskjellige og har ulike behov. En informant sier det slik: "det er noe hver klasse må jobbe med, den toleransen for å akseptere elevenes ulikheter".

Å være glad i elevene fremhever to av informantene som viktig. Den ene informanten forteller: "vi er veldig glad i de barna ... det er egentlig det viktigste av alt. De (elevene) må vite at du liker dem. Det er ikke alltid slik at jeg smiler, og jeg kan godt smelle og kjeft, men de vet at jeg liker dem likevel". Videre påpeker informanten at hvis man ikke liker elevene,

blir dette gjennomskuet. En annen informant trekker frem at det er viktig at elevene ikke opplever at de ansatte blir lei av dem eller misliker dem. Det blir fortalt at om dette hadde blitt kommunisert til eleven, ville det ha ødelagt relasjonen. Den ene informanten forteller om et eksempel der hun har opplevd at elever sabotere for relasjonen og gir uttrykk for å ikke ønske en relasjon, for å unngå å oppleve nederlaget med å ikke bli likt. Her forteller informanten at hun aktivt gikk inn og jobbet systematisk for å opparbeide en relasjon med eleven, med å gi små positive drypp til eleven.

### **4.3 Voksenrollen**

Hvordan spesialpedagogen er i møte med elevene med atferd som utfordrer, kan påvirke relasjonen. To av informantene poengterer viktigheten av å kunne være tydelig, ha klare rammer og stille krav til elevene. Det fremheves at man må være regulert og ha kontroll på egne følelser når en skal møte elever med utfordrende atferd. Det kommer videre frem at det å være rolig, og ha et glimt i øyet kan spille positivt inn.

Informantene påpeker at de opplever at det å være klar og tydelig bidrar til en bedre relasjon med elevene. Det blir fortalt at disse elevene trenger tydelige grenser og rammer. En informant sier at “jeg tror relasjonen blir bedre hvis du er tydelig, da er de (elevene) trygge”. Det blir poengtert at rammer skaper trygghet, noe som er ekstremt viktig. Det blir satt rammer for elevene ved å tydelig formidle mål for timen, plan for dagen og hva som skal skje. Den ene informanten forteller at det må settes rammer og premisser for “sånn har vi det her”. Flere belyser også viktigheten av forutsigbare reaksjoner. Det fortelles om eksempler på utfordrende atferd som er typisk for å teste hvordan spesialpedagogen reagerer. Elevene må vite konsekvensene. Den ene informanten sier at det er kjempeviktig at elevene vet hvor de har deg slik at du ikke overrasker eleven med uventede reaksjoner og konsekvenser. Videre forteller hun at de må være trygge på hva som skjer, for da er de forberedt. Det å bli enige om konsekvensene på forhånd kan også bidra til en klarhet. Det kommer fram i et annet intervju at konsekvensene må være klokkeklare. Informanten forteller at det må være tydelig for eleven at “...slår du eller ødelegger du, så skjer det og det, og så må det skje”. Videre trekkes det frem at om man ikke setter grenser vil det “gjør at man ofte får en umulig klasse”. Å sette tydelige rammer når eleven ikke har utfordrende atferd er viktig, men man må også beholde disse når det oppstår en situasjon. En annen informant forteller det slik: “jeg fortsetter å gi beskjeder på samme måte hele tiden - at dette er uakseptabelt og jeg vil gjerne at du slutter

med dette”. Videre forteller hun at da opplever hun at det går seg til raskere. Når man stiller krav til eleven kommer det også frem at det er viktig å være anerkjennende. En informant forteller at hun kan si “jeg ser at du ikke syntes dette temaet var gøy i det hele tatt, men minstekravet er dette nå. Hvis du klarer dette skal jeg være fornøyd med innsatsen din i dette temaet”.

Å selv være regulert og ha kontroll på eget følelsesliv belyses av alle informantene. Det blir nevnt at enkelte elever kan oppleves mer belastende enn andre, og man kan derfor føle seg helt utladet etter en time. Det kommer likevel frem at dette ikke uttrykkes på noen måte i klasserommet. Den ene informanten forteller om når hun har vært i klasserommet med andre lærere og når de er ferdig med timen er de helt på felgen, noe som informanten ikke hadde sett i timen. En annen informant sier at hun kan kjenne at hun må ta seg sammen. Hun forteller at “du blir stabba med en blyant, skriver en avviksmelding, rister det av deg og jobber videre, for det er det som er jobben”. Informanten sier at det er viktig å være regulert og trygg i møte med elevene. “Jeg må være helt regulert, ha kontroll på eget følelsesliv før jeg kan støtte de (elevene) når de får det vanskelig med sitt”. Informanten forteller at om hun har hatt en dårlig dag hjemme må hun legge dette fra seg på trappen eller kontoret før hun møter elevene. Det blir påpekt at det å ha kontroll på egne følelser går veldig greit. Det blir fortalt at dette er noe de jobber med og er bevisste på. Den ene informanten trekker også frem at de har vært gjennom ulike kurs, der det blir fortalt at man da kan oppleve at man gjør ting riktig og at kursene bidrar til å skape trygghet i sin rolle i en hverdag der man ellers kan oppleve frustrasjon.

Hvordan man fremstår ovenfor eleven blir poengtert av den ene informanten under intervjuene. Informanten forteller: “jeg har opplevd at det fungerer dårlig å sette hardt mot hardt, og at det fungerer bedre å ha en litt lett og ledig tone”. Det blir fortalt at jo roligere man er, desto mindre eskalerer en situasjon. Spesialpedagogen påpeker at hun ved utfordrende atferd snakker med vanlig stemme og gir bevegelser på en rolig måte. Når hun korrigerer eleven har hun et smil og glimt i øye, og når de er ferdige med en situasjon starter de med blanke ark. Informanten poengterer at det er viktig at eleven ikke opplever seg som en belastning og at man som ansatt ikke blir lei av eleven eller misliker den. Faktor som humor blir også brukt i samhandling med elevene. Det blir fortalt at humor er viktig og at hun ser at elevene setter pris på det selv om de synes humoren hennes er teit. Hun forteller: “De setter pris på at du har humor fordi det gjør læringsarenaen litt lettere”.

#### 4.4 Betydning av kollegaer

For å kunne utvikle gode relasjoner med elever med utfordrende atferd, blir betydningen av kollegaer belyst av alle informantene. Store deler av dette temaet er gjerne ikke direkte arbeid med elevene, men vil kunne ha en indirekte effekt på relasjonen. Informantene påpeker også at det å kunne snakke om utfordrende situasjoner og følelsen av å ikke stå alene i arbeidet, er viktig. Å snakke sammen med kollegaene blir gjort før, under og etter situasjoner med atferd som utfordrer.

Når man jobber med elever med atferd som utfordrer er det viktig at man blir sett og ikke står alene. Den ene informanten sier at hun tror det er viktig at andre vet at de sliter og at de er klar over at man sitter med elever som er utfordrende. Det blir påpekt at om man ikke har en ekstra støtte på siden av seg kan det være tungt å være i klasserommet hele tiden og stå i den utfordrende atferden hver dag. Informanten som forteller dette er spesialpedagogisk koordinator og støtter lærerne i arbeidet med elever som har atferdsutfordringer. Det blir poengtert at det i hennes tilfelle kan være vanskelig når det blir for mye inne i klassen og hun da blir brukt som en trussel ovenfor elevene. En av informantene som jobber ved spesialavdeling forteller at de har regler innad i kollegiet at de skal hjelpe hverandre ved behov. Informanten forteller at om en kollega ser at hun har behov for assistanse, skal kollegaen spør om den skal overta, men om en kollega sier "nå overtar jeg", så vet informanten at hun skal trekke seg til sides og la kollegaen overta. Da vet hun at de ser noe hun selv ikke ser. Denne informanten poengterer at alle kjenner alle elevene og kan derfor når som helst overta en elev. På den måten kan de skjerme hverandre ved behov og hele tiden sikre en profesjonalitet i jobben de gjør. I et annet intervju kommer det også frem at de er opptatt av at det ikke er mine og dine elever, men våres elever. Det blir, av en annen informant, også poengtert at noen ganger er det slik at elevene er så utfordrende at en ikke har lov til å være alene med eleven, slik at en må være to. Det påpekes at det kan oppleves utfordrende og tungt å stå i utfordrende atferd hver dag, og derfor kan det være viktig med hjelp og avlastning.

Informantene forteller at de snakker og diskuterer sammen innad i kollegiet. Den ene informanten sier at erfaringsdeling er kjempeviktig. Det blir fortalt: "man kan lære masse av hverandre i håndteringen av ulike typer atferd bare med å prate med hverandre". De ansatte har uformelle diskusjoner. Den ene informanten sier de har et veldig godt arbeidsmiljø og kan

prate med hvem som helst om hva som helst, uten at det krever igangsettelse av ledelsen. En annen informant sier at de oppretter en paragraf 9A-saker, en mobbesak, når det er elever som er i risiko for å havne i en situasjon der de blir mobbet fordi de har en atferd som ikke er helt A4. Det blir fortalt:

“Da oppretter vi 9A-saker for å jevnlig drøfte og veilede, hva gjør vi, hvordan kan vi bedre dette, hva skal vi gjøre videre for dette barnet for nå utfordringene osv., så har vi jevnlig møter, en gang i måneden for å evaluere og se hvordan man kan endre og tilrettelegge best mulig akkurat nå”.

De bruker systemet for å drøfte hva de skal gjøre for å forebygge uønskede hendelser.

I alle intervjuene ble det trukket frem at de snakker om utfordrende situasjoner. “Vi voksne snakker mye om det, har mye debrief, hvordan gikk det, hvordan går det”. Det blir poengtert at terskelen er lav for å snakke om ting, og at det ikke trenger å være vold for at det skal oppleves som utfordrende. Informanten sier at “du kan holde på å klikke i vinkel på den eleven som aldri gjør det den burde gjøre, så terskelen er lav”. Hvor personalet har utblåsninger kommer litt ulikt frem i intervjuene. En informant sier at det er utblåsninger på personalrom og arbeidsrom, og belyser viktigheten av å ta dette på arbeidsrommet fremfor i klasserommet, for å ikke ødelegge relasjonen med eleven. En annen informant forteller at de prøver å unngå å spre det utover pauserommet, men at det heller blir snakket om med de dem jobber med, eller med ledelsen. Dette begrunnes med at utblåsninger utover personalrommet kan skape dårlig arbeidsmiljø. Men viktigheten av at de kommer til ledelsen og at det er rom for utblåsning der poengteres. Samme informant sier at de har en plan for vold mot ansatte der det tydelig kommer frem at om noen har blitt utsatt for noe skal de ha debriefing før de går hjem. Dette for å få snakket om hvordan det opplevdes, og ofte blir det skrevet avviksmelding slik at det blir fulgt opp. Informanten sier det er viktig slik at det ikke ender i sykemelding.

## 5 Diskusjon

Analysen av intervjuene viser hvordan spesialpedagogene jobber for å oppnå en god relasjon med elever som har atferd som utfordrer. Temaene resultatene er delt inn i kan være noe overlappende og avhengig av hverandre, og bør derfor sees i sammenheng. Hensikten med oppgaven er å se på hvordan man kan gå frem for å jobbe med relasjoner med elever som har atferd som utfordrer og øke bevisstheten rundt dette arbeidet. Oppgaven vil derfor ikke komme med noen fasitsvar på hvordan det skal jobbes med denne tematikken. Dette kapitlet vil drøfte problemstillingen “Hvordan kan spesialpedagogen arbeide med å utvikle gode relasjoner med elever som har atferd som utfordrer?” med å se analysene av intervjuene i lys av teori og forskning. På tross av at temaene er noe overlappende, vil jeg for systematikkens skyld fortsette å bruke den samme inndelingen, “bli kjent”, “se eleven”, “voksenrollen” og “betydning av kollegaer”, som blir brukt i resultatdelen når funnene drøftes. Jeg vil også her starte hvert tema med et innledende avsnitt om hva det handler om før det videre blir gått inn på hvert enkelt av indertemaene.

### 5.1 Bli kjent

Temaet “bli kjent” har flere momenter. Det innebærer å bruke tid på å bli kjent både med eleven, men også la eleven bli kjent med deg som spesialpedagog for å opprette en god relasjon. Å bli kjent med eleven kan også innebære en innsikt i hvordan foreldrene forstår barnet. Å utvikle en relasjon med eleven handler om en dynamisk prosess (Drugli, 2012; Ogden, 2015; Røkenes & Hanssen, 2012; Ødegård, 2014).

Alle intervjuene trekker frem viktigheten av å bruke tid på å legge til rette for en god relasjon. Informantene forteller at de egentlig ikke har mulighet til å ta den tiden det trengs, men at de likevel prioriterer det. Videre kan det å bruke tid på å bygge en relasjon og bli kjent med eleven handle om hvor mye tid man faktisk bruker med eleven, og om situasjonene man har sammen. Dette samsvarer med Røkenes og Hanssen (2012) som fremhever at relasjon ikke oppstår av seg selv, men er en samhandlingsprosess. Det tar tid å opprette en god kontakt med eleven og det er viktig at relasjonen vedlikeholdes (Tangen, 2019). At informantene bruke tid på å bygge en relasjon, på tross av at de uttrykker de ikke har muligheten, vil kunne være helt essensielt da en god relasjon er, ifølge Drugli (2012), spesielt er viktig for elever med atferdsproblematikk. Drugli (2012) trekker videre frem at disse elevene er noen av de som vil

ha størst utbytte av at kvaliteten på relasjonen er god. Videre påpeker hun at når man bruker tid sammen over en lengre periode utvikles det et mønster mellom spesialpedagogen og eleven for kommunikasjonen og samspeilet. Schibbye og Løvlie (2017) belyser viktigheten av de korte øyeblikkene i hverdagen, som sentralt for å bygge en god relasjon.

I det ene intervjuet blir det påpekt at det blir brukt mer tid på elevene som har utfordrende atferd. Informantene forteller at det blir brukt tid når eleven har utfordrende atferd med å håndtere situasjonen. Det å bruke tid med eleven når utenom situasjonene med utfordrende atferd, blir også poengtert i analysen. Det kommer frem at om en har brukt tid på bygge en god relasjon, vil man bruke denne relasjonen til å regulere atferden til elevene. Dette kan signalisere viktigheten av å bygge en god relasjon spesielt til elever med utfordrende atferd, når atferdskorrigeringer kan forekomme. Analysene kan tyde på at det uansett krever tid, om man gjør det før eleven har atferd som utfordrer eller under situasjonen. Når informantene forteller at de egentlig ikke har muligheten til å bruke tiden som trengs for å bygge en relasjon med elevene kan det gjerne føre til at de bruker mer tid på å håndtere utfordrende atferd om ikke relasjonen er på plass. Da gode relasjoner kan forebygge utfordrende atferd kan det være helt nødvendig å opparbeide en god relasjon med elevene, da det ut fra opplæringsloven kontinuerlig skal arbeides for et godt skolemiljø og brudd på denne elevrettigheten skal forebygges (Ogden, 2009; Opplæringslova, 1998, §§ 9 A-2 9 A-3). Utfordrende atferd er et uttrykk for vansker hos eleven, der man også bør ta hensyn til årsakene til atferden (Grimsæth et al., 2018; Sollesnes, 2018). Selv om en god relasjon kan fungere forebyggende mot utfordrende atferd, kan man stille spørsmålstegn til om de underliggende årsakene til atferden blir tatt hensyn til om man “kun” legger vekt på relasjonen. Likevel er det tenkelig at man, med en god relasjon, har en større mulighet til å ha en forståelse av hva utfordringen kan innebære og lettere kan ta hensyn, om man har bruk tid på å bli kjent og bygget en relasjon med eleven. Da kan relasjonen gjerne bidra til større mulighet til å ta hensyn til de underliggende årsakene, enn om man ikke hadde hatt relasjonen i bunn.

Det kommer frem i analysen at det er viktig å kjenne eleven og ha en forståelse av hva eleven sliter med for å kunne tilpasse seg. Den ene informanten forteller hvordan hun i startfasen av en ny gruppe med elever, bruker tid på å bli kjent med dem. Dette blir for eksempel gjort ved å snakke med elevene i undervisningen mens de jobber, eller at det er satt av et par timer til å bli kjent med elevene og finne ut hva de setter pris på. Det å bli kjent med eleven og ha en tilnærming til dem med en forståelse av atferden kan, i følge teoretikere, bidra positivt inn



på relasjonen Ogden, 2009; Røkenes & Hanssen, 2012). For det første kan tenkes at det er nødvendig å kjenne eleven for å kunne være sensitiv ovenfor elevens kommunikasjon. Ved å tilpasse timing og respons på elevenes signaler kan man, ifølge Pianta et al, (2012), vise et engasjement over eleven i interaksjonen. For det andre vil det å bruke tid på å bli kjent med elevene kunne spille positivt inn ved anerkjennelse av elevene ved å se, forstå, bekrefte og verdsette de, noe som gjerne kan knyttes opp til temaet som handler om å se eleven, som senere blir belyst (Schibbye & Løvlie, 2017). Å anerkjenne eleven krever at man tar den andres perspektiv, noe som er en viktig del i relasjonskompetansen (Eide & Eide, 2017; Røkenes & Hanssen, 2012; Schibbye & Løvlie, 2017). Man kan stille spørsmål til om informantene også bruker tid på å lese seg opp om elevene, for å opparbeide seg en større innsikt og forståelse. Dette var noe som ikke har blitt snakket om, noe som kan sees på som en metodisk svakhet av intervjuene. Om informantene gjør dette, vil det tenkes at det kan bidra til en større innsikt, noe som kan være viktig i tilpasningen av eleven.

Videre peker analysen på viktigheten av et godt samarbeid med foreldrene. Det blir trukket frem at om man ikke ser den samme eleven som foreldrene, vil dette kunne virke negativt inn i relasjonen om eleven selv opplever denne uenigheten. Analysen peker på at det er viktig at relasjon til foreldrene jobbes med og at dem blir trygget. Foreldrenes opplevelser vil kunne virke inn på relasjonen mellom eleven og spesialpedagogen (Bronfenbrenner, 1979). Ogden (2015) påpeker at kvaliteten på relasjonen er avhengig av hva som sies og skjer i samhandling med eleven. Det er tenkelig at om eleven opplever en uoverensstemmelse mellom spesialpedagogens og foreldrenes meninger, vil dette kunne en skape usikkerhet hos eleven. Det er gjerne viktig å bygge tillit til eleven da dette er, ifølge Eide og Eide (2017), viktig for å skape gode relasjoner. Dette kan synliggjøre viktigheten av relasjonsbyggingen til foreldrene i arbeidet med å utvikle god relasjon til eleven. Om spesialpedagogene klarer å oppnå en god relasjon med foreldrene og samhandlingen er god kan det også gjerne spille positivt inn ved at det bidrar til økt kunnskap om elevens behov og tilpasninger.

Under temaet "bli kjent" kommer det også frem at det er nødvendig å la eleven bli kjent med deg som ansatt. Den ene informanten forteller at hun opplever at det å være åpen og å gi av seg selv skaper en relasjon til de fleste elevene ganske raskt, og så må hun tilpasse litt ekstra for dem som trenger det. Analysen trekker også frem at det kan være fagarbeideren eleven åpner seg for, da disse er tette på eleven. Viktigheten av å la eleven bli kjent med deg samsvarer med Ogden (2009), der han tydeliggjør at det kan bidra positivt inn i relasjonen.

Analysen trekker frem at om man lar eleven bli kjent med deg, kan dette bidra til at eleven er trygg, noe som kan knyttes opp til det som senere blir drøftet om å være forutsigbar, under temaet “voksenrollen”. Spesialpedagogens relasjon med eleven kan være preget av asymmetri, noe som kan vanskeliggjøre tillitten til den ansatte er i en posisjon med mer makt (Jensen og Ulleberg, 2019). Eide og Eide (2017) påpeker at om eleven kan stole på at avtaler holdes og rutiner blir fulgt, vil dette kunne skape tillit i relasjonen. Det kan tenkes at om eleven blir kjent med deg vil dette kunne trygge eleven. Om eleven er trygg kan dette igjen spille positivt inn på elevens toleransevindu, noe som, ifølge Nordanger og Braarud (2014) kan forhindre hyper- eller hypoaktivering, som kan kommet til syne gjennom ulike atferdsuttrykk hos eleven. Om eleven er trygg og åpner seg kan man gjerne få et større bilde av eleven og vite hva som trigger og hemmer utfordrende atferd. Dette kan igjen kan spille positivt inn på toleransevinduet og relasjonen. Det kan gjerne spille positivt inn om det tverrfagelige arbeidet er godt og slik at fagarbeideren som eleven åpner seg mest for kan bidra til større forståelse også til spesialpedagogen som jobber med eleven.

## **5.2 Se eleven**

Det neste temaet, “se eleven”, har flere innfallsvinkler. For det første handler det om å ta eleven på alvor og tilpasse seg behovene og hvordan spesialpedagogene gjør dette. For det andre innebærer det å vise interesse og prøve å forstå eleven som har utfordrende atferd. Det tredje, viser til viktigheten av å signalisere at man ser dem, og for det fjerde handler temaet om å være glad i elevene. Dette temaet kan gjerne knyttes tett opp til anerkjennelse, som handler om å se, forstå, bekrefte og verdsette eleven (Schibbye & Løvlie, 2017). Jeg har likevel valgt å kalle temaet “se eleven” for å bruke så nærliggende begreper som informantene brukte.

Det første undertemaet ved “se eleven”, viser til viktigheten av å ta eleven på alvor og tilpasse seg dens behov. Analysen peker på at man må vite hvordan man skal møte eleven. Det kan innebære å forklare eleven de selvfølgeligheter som andre elever tar lett. Det kan også innebære å prøve å tenke utenfor boksen, ved å for eksempel legge til rette for arbeidstrening for å kunne imøtekomme elevens behov. Når en møter eleven på bakgrunn av en forståelse av eleven vil det, i følge Røkenes og Hanssen, (2012), spille positivt inn på relasjonen. Tangen (2019) trekker frem at om man ikke tar hensyn til eleven og dens uttrykk på alvor, vil dette kunne føre til erfaring om at deres opplevelser ikke er relevante. Om man ikke tilpasser seg

elevens behov vil man også stå i fare for å ikke overholde opplæringslovens krav om tilpasset opplæring og eventuelt spesialundervisning hos elever som har behov og krav på dette (Opplæringslova, 1998, §§ 1-3 & 5-1). Det kan tenkes at opplæringslovens krav om tilpasning kan bidra positivt inn i relasjonen da det å ta eleven på alvor og tilpasse seg kan bidra i relasjonsarbeidet.

For det andre kommer det frem at det å vise interesse i eleven er viktig for relasjonen og at man må ha et inderlig ønske om å hjelpe. En av informantene fremhever at man kan gjøre dette ved å stille spørsmål til elevene. Det blir samtidig påpekt at man ikke alltid kan forvente svar. Likevel er det viktig å være aktivt lyttende fordi, som en informant understreker, så kan misforståelser være grunnen til utagering. Bø og Hovdenak (2011) påpeker viktigheten av å vise interesse og forstå eleven, i et godt lærer-elev-forhold. Man må være lydhør ovenfor elevens signaler slik at man kan anerkjenne eleven og tilrettelegge for eleven og utvikle en god relasjon (Lund, 2018; Nordanger & Barud, 2014; Ogden, 2015; Paulsen, et al., 2017; Pianta et al., 2012; Schibbye & Løvlie, 2017). Eide og Eide (2017) trekker frem at nonverbal kommunikasjon kan være vanskelig å tolke, og det vil kunne være nødvendig å få bekreftet eller avkreftet egne antagelser ved å spørre eleven. Det å lytte handler om å observere og prøve å forstå elevenes uttrykk, men også bruke et sett av verbale og nonverbale kommunikasjonsferdigheter (Eide & Eide, 2017; Tangen, 2019). En god relasjon med eleven kan også forebygge utfordrende atferd og feiltolkninger av eleven. Dette kan signalisere viktigheten av at spesialpedagogen viser interesse, etterstrebe å lytte og forstå elever med utfordrende atferd. Om man gjør dette kan det på den ene siden bidra til tilpasninger ut fra elevens forutsetninger generelt, men også dagsform. Det kan gjerne bidra til mindre utfordrende atferd samtidig som det kan spille positivt inn på relasjonen. På den andre siden kan man gi eleven opplevelsen av å bli sett, noe som leder inn på det tredje undertemaet i å se eleven.

Det tredje undertemaet som kommer frem i analysen, påpeker viktigheten av å signalisere til eleven at man som spesialpedagog ser de. Hvordan informantene signaliserer at de ser eleven blir for eksempel gjort gjennom hva de sier til eleven, beskjeder, tonefall og blikkontakt. Schibbye og Løvlie (2017) trekker frem at det å se eleven er viktig i anerkjennelse. Ogden (2015) påpeker at hvordan eleven blir anerkjent og bekreftet påvirker hvordan eleven oppfatter seg selv og egne problemer. Anerkjennelse må også ligge til grunn når en skal sette inn tiltak da det, i følge Lund (2012), må ligge en anerkjennende holdning til grunn for å

kunne sette inn tiltak på en god måte. Mangel på anerkjennelse kan, i følge Schibbye og Løvlie (2017), føre til aggresjon og en følelse av å bli krenket. Da vil dette kunne være helt nødvendig å jobbe med for å forebygge ut fra opplæringsloven (1998, § 9 A-3). Skolen skal forebygge brudd på elevens rett til et god og trygt skolemiljø med å hele tiden arbeide med å fremme helse, trivsel og læring hos elevene (Opplæringslova, 1998, § 9A-3). Analysen trekker også frem at det er viktig å se eleven når den er god. Dette er spesielt viktig hos elevene som får mye negativ oppmerksomhet. Eide og Eide (2017) påpeker viktigheten av å respondere på det som eleven har behov for å bli akseptert for. Da kan det være nødvendig å se det gode i eleven. Om man roser eleven for ytre handlinger kan dette, i følge Schibbye og Løvlie (2017), innebære ytre anerkjennelse. I anerkjennelse er det også viktig å forholde seg til den andre som subjekt (Schibbye & Løvlie, 2017). Dette kan innebære indre anerkjennelse der en fokuserer på elevens opplevelser og følelser. Å anerkjenne elevens indre kan blant annet gjøres, slik en av informantene forteller, ved å lage bokmerker med bilder som man vet eleven liker og setter pris på. Hun har da gjerne sett, bekreftet og verdsatt elevens interesser.

I resultatdelen blir det påpekt at man må ha toleranse for ulikheter. Den ene informanten forteller at hun pleier å gå frem som eksempel med å fortelle om ting hun ikke mestrer. Dette vil gjerne bidra til å øke toleransen for å ikke mestre, både hos eleven selv, andre elever og den ansatte. Det kan også signalisere en holdning om at det er greit å ikke få ting til. Spesialpedagogen forteller at hun gjør det for at det ikke skal være så vondt å ikke mestre. Utfordrende atferd kommer gjerne til syne i skolens kontekst, der det blir stilt visse forventninger og krav til eleven (Nilsen, 2019; Nordanger & Braarud, 2014; Sollesnes, 2018). Om man ser på utfordrende atferd ut fra toleransevinduet vil en aksept for at det er greit å ikke få ting til, gjerne kunne bidra til å ufarliggjøre det og forhindre innagering eller utagering. Dette vil igjen kunne bidra inn i relasjonen da elever med utfordrende atferd, ifølge Befring og Uthus, (2019), kan oppfattes som vanskelige. Om man skal sikre eleven et læringsmiljø etter opplæringsloven (1998, § 9 A-2) som fremmer helse, trivsel og læring, vil det gjerne være helt essensielt å ha toleranse for elevens og dens ulikheter. Opplæringsloven (1998, §1-1) bygges på et likeverdsprinsipp og alle elevene skal møtes med respekt. Man må, i følge Eide og Eide (2017), også møte eleven på en måte som oppretter trygghet og tillit. Dette vil kunne være helt nødvendig om skolens og pedagogens holdninger til elever med atferdsproblemer, ifølge Ogden (2009; 2015), kan fungere som en risikofaktor. Lund (2020) trekker frem at om man har en forståelse av sårbarhet som kommer frem i enkelte situasjoner, kan man gå fra at utfordringen ligger hos enkeltindividet til at det ligger i samspillet.

Det er for det fjerde, er viktig å være glad i elevene. Analysen trekker frem at informantene formidler at de er glad i dem. Det blir fortalt at dette er det viktigste av alt i relasjonen. En av informantene forteller at dersom elevene opplever at man som ansatt er lei av dem eller misliker dem, ville det ha ødelagt relasjonen. Videre påpekes det at om man ikke liker elevene blir dette gjennomskuet. Teoretikere belyser at kommunikasjonen må være kongruent, altså at det er et samsvar mellom det som verbalt blir fortalt og den nonverbale kommunikasjonen (Jensen & Ulleberg, 2019; Lund, 2012). Dette krever at man har en bevissthet og en kontroll på egne følelser, noe som blir ytterligere drøftet under “voksenrollen” (Lund, 2012; Røkenes & Hanssen, 2012). Eide og Eide (2017) påpeker at negative følelser hos eleven kan forstyrre relasjonen med at man som menneske har en spontan tendens til å stenge for andres negative følelser. Elever som forstyrrer og er urolige er ofte upopulære blant ansatte i skolen, og er den elevgruppen som i størst grad er utsatt for forskjellsbehandling (Bø & Hovdenak, 2011; Ogden, 2009). Dette kan vise til at det er vanskelig å forholde seg til en atferd som uttrykker at noe er vanskelig, noe som igjen kan spontant føre til at det vanskelig å vise at man er glad i eleven. Hvordan den ansatte opplever elever vil, i følge Bø og Hovdenak, 2011) avhenge av evne til å komme overens med eleven. Evnen til å forholde seg til den andres negative følelser kan trenes opp ved selvbevissthet (Eide & Eide, 2017). Å være bevisst på egne opplevelser vil igjen kreve selvrefleksjon, noe som, ifølge teoretikere, er helt grunnleggende for å forstå eleven (Jensen & Ulleberg, 2019; Røkenes & Hanssen, 2013; Schibbye & Løvlie, 2017). I det ene intervjuet blir det fortalt om at elever kan sabotere for relasjonen fordi de ikke vil oppleve nederlag med å ikke bli likt. Dette krever gjerne også en fortolkning av egne opplevelser, men også evne til å sette seg inn i den elevens opplevelser. Spesialpedagogen forteller om et eksempel der hun systematisk gikk frem med å gi positive drypp til eleven, for å bygge relasjonen. En kombinasjon av selvrefleksjon og å forstå den andre innenfra kan knyttes opp til mentaliseringsbegrepet. For å kunne legge til rette for gode relasjoner er det viktig å ha kunnskap om hvordan eleven opplever læringsmiljøet sitt, men også eget bidrag (Jensen & Ulleberg, 2019; Røkenes & Hanssen, 2012; Skårderud & Duesund, 2014; Øverland & Bru, 2016).

### **5.3 Voksenrollen**

Voksenrollen som tema handler om hvordan man som spesialpedagog kan fremstå ovenfor elever med utfordrende atferd, for å arbeide med å utvikle gode relasjoner. Undertemaene ved

dette temaet handler om å være tydelig og ha klare rammer, være regulert og ha kontroll på egne følelser, og være rolig, men ha et glimt i øye. Det første og tredje undertemaet som belyser det å være tydelig og ha klare rammer, og å være rolig men ha et glimt i øyet, handler gjerne i større grad om hvordan eleven trenger å bli møtt, mens det å være regulert handler om den ansatte, for å kunne imøtekomme eleven. Relasjonen med eleven kan sees på som en samhandlingsprosess der man påvirker hverandre, men likevel er det den ansatte i skolen som har ansvaret for kvaliteten på relasjonen (Bronfenbrenner, 1979; Drugli, 2012; Grimsæth et al., 2018; Helgesen, 2017; Lund, 2018; Ogden, 2015; Røkenes & Hanssen, 2012; Ødegård, 2014).

Analysen trekker frem viktigheten av at man som ansatt er klar og tydelig, for å legge til rette for en god relasjon med elevene. Det kommer frem i intervjuene at elever med utfordrende atferd trenger tydelige grenser og rammer. Nordahl et al. (2009) belyser forskjellen mellom skoler med lite og mye problematferd, der skoler med tydelige forventninger og oppmuntrende voksne er et viktig punkt ved skolene med lite utfordrende atferd, fremfor skolene med mye atferdsproblematikk der den ansatte har mye korreksjoner og negative tilbakemeldinger til elevene. Ved å se på strukturen og opplæringstilbudet til elevene, kan man se på atferdsutfordringer ut fra et systemperspektiv. Tradisjonelt sett er atferdsutfordringer sett ut fra et individrettet perspektiv, men det kan også være nødvendig å se det ut fra et systemperspektiv og deriblant hva som kan gjøres med læringsmiljøet (Holland, 2013; Ogden, 2015; Schibbye & Løvlie, 2017). Hvordan atferden blir definert vil avhenge av spesialpedagogens forståelsesramme og dette vil påvirke tilnærmingen til eleven (Holland, 2013; Rønhovde, 2004). Uansett hvordan atferden blir sett på, kan det tenkes at utfordrende atferd krever et større ansvar hos den ansatte. Dette for å kunne imøtekomme elevens behov, ut fra opplæringslovens (1998) krav om tilpasset undervisning etter paragraf 1-3, og etter kapittel 5 om spesialundervisning om eleven har vedtak på det. Likevel kan det tenkes om man setter tydelige og klare rammer som informantene og Nordahl et al. (2009) påpeker viktigheten av, vil man gjerne jobbe mer proaktivt enn reaktivt med atferdsutfordringene.

Resultatdelen påpeker at det må settes tydelige rammer for hvordan man skal ha det. Det blir nevnt under det ene intervjuet at rammer skaper trygghet. Flere av informantene påpeker også viktigheten av å ha forutsigbare reaksjoner. Rammer må kommuniseres og konsekvensene for å ikke følge de må være tydelige. Den ene informanten påpeker at man sammen med elevene

på forhånd må bli enige om konsekvensene, og at reaksjonene som er satt må komme om elevens atferd tilsier det. Eide og Eide (2017) påpeker at om eleven kan stole på at avtaler og rutiner blir holdt, vil dette kunne skape trygghet. Det er tenkelig at dette er nødvendig å jobbe med da elevens trygghet er noe som er helt nødvendig for å imøtekomme opplæringslovens (1998, § 9A-2) krav om trygt skolemiljø. Trygghet kan også knyttes opp til toleransevinduet, med at når eleven opplever seg trygg vil hen kunne være innenfor den optimale aktiveringssonen og kan da, ifølge Nordanger og Braarud (2014), ta del interaksjonen. Det er tenkelig at om eleven har mulighet til å bli kjent med deg som spesialpedagog, som er nevnt under kategorien "bli kjent", vil det bidra til at reaksjonene blir mer forutsigbare for eleven. Bergkastet, et al. (2009) påpeker at forutsigbarhet gjør det lettere for elevene å knytte seg til pedagogen. Temaet "bli kjent" kan ikke sees uavhengig av å være tydelig og forutsigbar. Det er tenkelig om at man er forut for anledningen og setter rammer, vil dette kunne hindre korreksjoner i ettertid, da skolen er en kontekst som, ifølge teoretikere, stiller visse forventninger og krav til hvilken atferd som er forventet og akseptert (Nilsen 2019; Sollesnes, 2018). Befring og Uthus (2019) trekker frem at det kan være utfordrende for elever å få tak i spilleregler om de er utydelige. Da sosial kompetanse er selvforsterkende er det tenkelig at tydelige forventninger til eleven, kan øke sjansen for å mestre rammene, som igjen fører til positiv respons og økt sosial kompetanse, som igjen reduserer den uønskede atferden (Befring & Uthus, 2019; Frønes, 2018).

Analysen påpeker at når spesialpedagogen stiller krav til elevene, er det viktig å samtidig anerkjenne. Det kommer frem av den ene informanten at hun gjerne kan fortelle eleven at hun ser at det ikke var gøy, men likevel presenterer kravet og forteller at hun er fornøyd om dette blir gjort. Når spesialpedagogen er tydelig og anerkjennende ovenfor elevene kan dette knyttes til lederstilen. Baumrind (1971) konstaterer at den autoritative voksenstilen, som innebærer høy grad av kontroll og varme, er den som legger best til rette for utvikling og positiv atferd. Dette kan vise til viktigheten av å bygge relasjon hos elever med utfordrende atferd. For å kunne tilpasse krav til eleven er det gjerne nødvendig å kjenne eleven og forstå eleven ut fra dagsform. Hvordan eleven blir stilt forventninger til og anerkjent spiller inn på hvordan de oppfatter sine egne problemer (Ogden, 2015). En god relasjon kan også, ifølge Bru et al. (2016), bidra til økt kunnskap om eleven. Dette kan igjen føre til en positiv samhandlingssirkel som er selvforsterkende. Da elever har et ulikt utgangspunkt, kan det for enkelte elever kreve mer av den ansatte for å oppnå en positiv samhandlingsspiral dem imellom. Den ansattes handlinger må, ifølge teoretikere, stå i forhold til relasjonen, og

relasjonen er helt avgjørende for å sette grenser (Holland, 2013; Røkenes & Hanssen, 2012). Ved skoler som har lite problematferd kommer det frem at de ansatte har en autoritativ lederstil (Nordahl et al., 2009). Man kan stille spørsmål om det ved lite utfordrende atferd er lettere å ha en autoritativ voksenstil, som sees på den ideelle væremåten, fremfor om man står ovenfor mye utfordrende atferd. Teoretikere påpeker at utfordrende atferd kan være vanskelig å forholde seg til, og at elever med denne problematikken ofte havner i negative relasjoner, er utsatt for å ikke bli likt og står i fare for negativ forskjellsbehandling av sine pedagoger (Befring & Uthus, 2019; Bø & Hovdenak, 2011; Drugli, 2012; Ogden, 2009; Sollesnes, 2018). Elever som er engstelige, noe som kan komme til syne gjennom utfordrende atferd, har større risiko for å få lavere forventninger til egne ressurser (Nordanger & Braarud, 2014; Øverland & Bru, 2016). Dette kan tyde på at det kan være utfordrende å opprettholde en autoritativ lederstil ovenfor disse elevene. Det kan være viktig å med en bevissthet over hvordan man stiller krav til elevene med atferdsutfordringer.

Det å selv være regulert og ha kontroll på egne følelser i møte med elever med utfordrende atferd, blir poengtert i analysen. Det blir nevnt at det er elever som kan oppleves mer belastende enn andre. Det blir fortalt, av en informant, at man kan føle at man må ta seg sammen. En slik tanke kan signalisere en bevissthet over egne reaksjoner, noe som kan være nødvendig i møte med eleven (Holland, 2013; Lund, 2012; Røkenes & Hanssen, 2012; Schibbye & Løvlie 2017). Det vil også være nødvendig da ansatte i skolen har, ifølge Sollesnes (2018), ulik toleranse for utfordrende atferd. En informant forteller at det går greit å ha kontroll på eget følelsesliv og at de er bevisst på dette. Å være regulert og ha kontroll på eget følelsesliv kan knyttes til teorien om toleransevinduet. Nordanger og Braarud (2014) belyser denne teorien, og ser hovedsakelig på toleransevinduet til barnet, men skriver at regulerte voksne er helt vesentlig i arbeidet. Lund (2012) poengterer at man må være bevisst over hvordan en reagerer på elevens atferd, og tenke gjennom hvordan det treffer en som profesjonell og hvordan dette kommer til uttrykk. Pedagogen må forholde seg til sine opplevelser slik at det kan virke positivt inn på elevens utvikling (Sævi, 2013). Det kan også være nødvendig å være regulert og ha kontroll på egne følelser for å bevare en god mentaliseringsevne. Mentalisering er, i følge Skårderud og Duesund (2014), ikke en stabil egenskap, men er avhengig av det følelsesmessige, og evnen reduserer om man er i affekt. Da mentalisering, ifølge Skårderud og Sommerfeldt (2008), handler om å fortolke hverandre, kan det tenkes at om spesialpedagogen skal kunne se, bli kjent, tilpasse seg, og være tydelig ovenfor eleven, som er tidligere drøftet, må hen være regulert for å gjør dette på en god måte.



I analysen settes det også fokus på at det er viktig å ha en lett og ledig tone med elevene. Det påpekes at om det oppstår en situasjon bør man være rolig slik at ikke situasjonen eskalerer. Det blir fortalt at det kan fungere dårlig å sette hardt mot hard. Humor blir også verdsatt i relasjonen med eleven, fordi det gjør læringsarenaen lettere for elevene. Den ene informantene forteller også at når hun korrigerer atferd har hun gjerne et smil og et glimt i øyet. Kvaliteten på relasjonen til eleven påvirkes av hvordan den ansatte kommuniserer, og det er viktig at det blir vist respekt, toleranse og empati ovenfor eleven (Bø & Hovdenak, 2011; Eide & Eide, 2017; Nordenbo et al., 2008; Ogden, 2015). En god relasjon med elevene vil kunne styrke handlingsrommet til spesialpedagogen og eleven vil kunne tåle konfrontasjoner i større grad enn om man ikke har opparbeidet en god relasjon (Røkenes & Hanssen, 2012). Pianta et al., (2012) påpeker positivt klima som handler om hvordan elevene opplever samhandlingen med den ansatte og om den oppfattes som varm og omsorgsfull. Hvordan eleven oppfatter den ansatte kan ikke besvares, men spesialpedagogene som er intervjuet kan gi en pekepinne på hva de opplever kan fungere.

#### **5.4 Betydning av kollegaer**

Betydning av kollegaer handler gjerne ikke om det direkte arbeidet med eleven, men kan likevel ha en indirekte effekt på relasjonen. Det kommer frem i analysen at det kan være viktig å ikke stå alene når man jobber med elever med utfordrende atferd. Viktigheten av å snakke og drøfte med kollegialt både før, under og etter situasjoner blir belyst. Det som blir drøftet i det andre og det siste undertemaet, om at informantene diskuterer med hverandre og det at de snakker om utfordringene, kan gjerne overlappes hverandre. Likevel kan det som drøftes om å diskutere, fungere mer inn i det proaktive arbeidet, mens det å snakke om utfordringene kan i større grad være i etterkant av en situasjon.

Det første undertemaet som kommer under “voksenrollen” handler om at det som ansatt er viktig å bli sett og ikke stå alene når man jobber med utfordrende atferd. Den ene informanten påpeker at de hjelper hverandre etter behov. Dette kan bli gjort slik en av informantene forteller, ved at de har en regel på arbeidsplassen som handler om hvis en ansatt ser en kollega som kan ha behov for hjelp, så spør de om de skal overta. Hvis man derimot blir fortalt at “nå over tar jeg”, så trekker man seg til side og lar kollegaen overta. Denne regelen kan knyttes opp til det som er tidligere drøftet om å være regulert og ha kontroll på følelser. Det kan bidra

til at de hele tiden er tilstede i relasjonen og kan forholde seg til eleven på en måte som spiller positivt inn. Samtidig kan det vise til at det i praksis kan være vanskelig, og at det er viktig å imøtekomme denne utfordringen. Informanten som forteller om dette eksempelet jobber på en spesialavdeling der de jobber tett på elevene. Det er tenkelig at dette gir en ekstra mulighet til å bygge relasjoner med elevene og at de gjerne har flere ressurser enn i en vanlig klasse. En annen informant som er spesialpedagogisk koordinator i skolen forteller at hun støtter lærerne i arbeidet med utfordrende atferd. Her blir det nevnt at det kan oppleves vanskelig fordi hun blir brukt som en trussel ovenfor elevene. Hvordan elevene opplever dette og hvordan det spiller inn på relasjonen kan det ikke svares på, men som tidligere nevnt, er forebygging viktig og det kan være nødvendig å være føre var ved å bruke tid på å forebygge. Det er også tidligere drøftet at det er viktig å støtte eleven og at den ikke føler seg som en belastning ovenfor de ansatte. Om informanten som er spesialpedagogiske koordinator blir brukt som en “straff” ovenfor elevene kan man stille spørsmål til om det blir kommunisert en interesse, empati og toleranse ovenfor eleven, noe som er, ifølge teoretikere, viktig for lærer-elevforholdet (Bø & Hovdenak, 2011; Eide & Eide, 2017; Nordenbo et al., 2008; Ogden, 2015). Man kan også stille spørsmålet om det gir et godt utgangspunkt for positiv kontakt når informanten i arbeidet med å hjelpe eleven til best mulig utvikling og læring, ved å legge til rette læringsmiljøet.

For å kunne bistå og avlaste hverandre ved behov, er det gjerne nødvendig at man, slik analysen påpeker, har et fokus på at det ikke er mine eller dine elever, men våres elver. Da elever som har atferdsutfordringer kan oppleves som vanskelige og krevende, kan det være viktig å ha muligheten til å skaffe seg avlastning (Befring & Uthus, 2019; Holland, 2013). Det vil kunne være nødvendig å få støtte fra kollegaer, for å være regulert og sensitiv ovenfor elevenes uttrykk og behov. Den ansatte må ha overskudd for å kunne ta ansvar for relasjonen og være sensitiv og imøtekomme elever med atferdsutfordringer på en god måte, noe som er viktig for å skape en god relasjon (Bø & Hovdenak, 2011; Holland, 2013; Lund, 2018; Nordenbo et al., 2008; Paulsen, et al., 2017). Når en god relasjon, i følge Røkenes og Hanssen (2012), tåler mer, vil det gjerne i større grad tillate om man skulle ha handlet i affekt. Det er likevel viktig å påpeke at det er pedagogen som har ansvar for relasjonen (Grimsæth et al., 2018; Lund, 2018).

Andre undertema ved “betydningen av kollegaer” handler om at informantene diskuterer og drøfter innad i kollegiet, og at man kan lære mye av hverandre om hvordan man skal håndtere

ulike typer atferd. I analysen kommer det frem at de ansatte har både uformelle diskusjoner og mer formelle møter. Ved uformelle diskusjoner blir det fortalt av den ene informantene at de har et godt arbeidsmiljø og at de da kan prate med hvem som helst om hva som helst, uten at det må igangsettes av ledelsen. I et annet intervju kommer det frem at når det er elever som kan havne i en situasjon der de blir mobbet, opprettes det paragraf 9A-sak for å jevnlig drøfte og veilede hva som kan gjøres. Skolen har etter opplæringsloven (1998, § 9 A-4) en aktivitetsplikt der ansatte skal følge med på om elever har et godt og trygt skolemiljø og skal varsle rektor ved mistanke der saken skal bli undersøkt. Skolen skal også forebygge brudd på retten til et godt skolemiljø (opplæringsloven, 1998, § 9 A-3). Elevene i skolen har ulike forutsetninger for å mestre skolens krav og det sosiale samspillet og hvordan den ansatte møter elevens behov er viktig i relasjonen, noe som kan vise til viktigheten av å diskutere og drøfte med kollegaer (Røkenes & Hanssen, 2012). Grimsæth et al. (2018) påpeker at drøfting og refleksjoner kan spille positivt inn ved å trygge pedagogen. Å være trygg i det man gjør kan være nødvendig når relasjonen til eleven kan sees på som en samhandlingsprosess der man påvirker hverandre (Bronfenbrenner, 1979; Helgesen, 2017; Røkenes & Hanssen, 2012).

Det siste undertemaet handler om å snakke om utfordrende situasjoner. Alle informantene trekker frem at de snakker om utfordrende situasjoner med kollegaer. Det kommer også frem at terskelen er lav for å snakke om ting, og at det ikke trenger å være vold for at det skal oppleves vanskelig. Atferdsutfordringer kan være mye forskjellig type atferd. Informantene forteller at de har utblåsninger. Hvor utblåsningene forekommer, kommer ulikt frem i intervjuene. En informant forteller at det kan være utblåsninger på personalrom. En annen informant forteller at de prøver å ha det slik at utblåsningene skjer til ledelsen eller dem de jobber med, og unngår å spre dette utover personalrommet grunnet i at det kan skape dårlig arbeidsmiljø. Hvorvidt dette skaper dårlig arbeidsmiljø kan en ikke konkludere i, men viktigheten av at man ikke står alene som nevnt tidligere være nødvendig. Den ene informantene forteller også at de har en plan for vold mot ansatte. Det blir fortalt at om man har blitt utsatt for vold skal man ha debriefing før en går hjem for dagen. Sollesnes (2018) påpeker at ansatte har ulik toleranse for utfordrende atferd, noe som kan påpeke viktigheten av at det er en lav terskel for å snakke om opplevelser som er utfordrende. Sævi (2013) påpeker at relasjon handler om måten en er sammen på og forholder oss til den andre, men også hvordan en forholder seg til seg selv. Det kan signalisere et behov for å ta hensyn til seg selv i relasjonen. Videre trekker Sævi (2013) frem at man må forholde seg til egne opplevelser på en slik måte at det spiller positivt inn for eleven og dens utvikling. Dette kan

blant annet bidra til en kongruent kommunikasjon i møte med eleven om man får kontakt med egne følelser og er mottakelige for tilbakemeldinger fra kollegaene, noe som er viktig i relasjonen med eleven (Jensen & Ulleberg, 2019; Lund, 2012; Røkenes & Hanssen, 2012). Det er tenkelig at om man klarer å forholde seg til egne følelser på en måte som spiller positivt inn på elevens utvikling vil man kunne utvikle gode relasjoner med elever med atferdsutfordringer.

## 6 Refleksjoner og metodiske begrensninger

Gjennom hele forskningsprosessen og i utarbeidelsen av denne oppgaven er det gjort en rekke metodiske valg. Valgene har ført med seg begrensninger, der jeg nå vil trekke frem noen av dem og reflektere over valgene som er tatt slik at de kan bli tatt stilling til av leseren, før oppsummeringen der det oppsummeres hvordan problemstillingen er besvart. Det første som jeg vil nevne er valg av informanter. Datamaterialet er basert på tre intervjuer. Dette er et lite antall, noe som gjør at funnene ikke vil være generaliserbare. Det har heller ikke vært hensikten med oppgaven. Hensikten har derimot vært å få et innblikk i hva som kan oppleves som viktig i relasjonsarbeidet med elever med utfordrende atferd, og hvordan man kan legge til rette for en god relasjon med disse elevene. Derfor er det valgt en kvalitativ metode.

I oppgaven er det valgt et fokus på spesialpedagogen. Kunnskap og bevisstheten rundt tematikken er gjerne også viktig for pedagoger uten spesialpedagogisk utdanning. Spesialpedagogen er likevel, som nevnt innledningsvis, et viktig bidrag ved tilpasning av både spesialundervisning og ordinær undervisning, og spesialpedagogen skal kunne bidra å støtte elever som er sårbare (Befring & Uthus, 2019; Nilsen, 2019). Man kan også stille spørsmålet om “hvem” spesialpedagogen er. Det er ulike utdanningsforløp for å bli spesialpedagog, noe som kan resultere i ulikt kunnskapsgrunnlag. Dette er ikke noe som har blitt tatt hensyn til i utvalgsriteriene, noe som kan fungere som en svakhet, da informantene kan ha ulik utdannelsesbakgrunn. Det kan også være en styrke ved at dette kan bidra til å få frem et reelt bilde om hvordan “spesialpedagogen” kan jobbe med denne tematikken. Det ene intervjuet var et gruppeintervju med to informanter, der den ene informanten hadde spesialpedagogisk utdanning og den andre var spesialpedagogisk koordinator med lærerutdanning og sosialpedagogisk utdanning. De to andre informantene i de to andre intervjuene var spesialpedagoger, der den ene jobbet ved spesialavdeling og den andre jobbet i “vanlig” skole.

Intervjuene ble gjennomført over nettet ved bruk av Google Meet og Zoom. Dette ble gjort for å kunne få tak i informanter over et større geografisk område. Det er likevel en metodisk svakhet, da intervju er en sosial interaksjon der informasjon blir til mellom intervjuer og informant (Tanggaard & Brinkmann, 2015a). Ved å gjennomføre intervjuene over videosamtale kan kommunikasjon som kroppsspråk gå tapt. Forstyrrelser som dårlig internettforbindelse var også noe som dukket opp i et av intervjuene. På tross av disse

svakhetene, ga det meg likevel muligheten til å gjennomføre tre intervjuer i tre forskjellige kommuner. I fasen der informantene ble rekruttert ble det sendt ut mail til totalt 43 rektorer ved skoler der det jobbet spesialpedagoger. Dette krevde at skoler i flere kommuner ble kontaktet, der jeg endte opp med tre informanter i tre forskjellige kommuner. Da rekrutteringen av informanter var krevende, burde det gjerne også blitt brukt andre rekrutteringsmetoder, noe som kan sees på som kritikk til metodegjennomføringen da dette ikke ble gjort.

Oppgaven har et fokus på spesialpedagogen og hvordan den kan sikre en god relasjon med elever med utfordrende atferd. Dette på bakgrunn av en forståelse av at en god relasjon er helt nødvendig for elevens læring og utvikling i skolen. Da er det gjerne nødvendig å også se på hvordan elevene opplever relasjonen til spesialpedagogen. Oppgaven kan ikke fastsette at det er en overensstemmelse mellom det informantene forteller om relasjonsarbeidet og hva elevene opplever som viktig. Oppgaven har heller ikke et direkte fokus på elevenes opplevelser, men spesialpedagogens opplevelser. Et fokus på elevenes opplevelser vil også være viktig. Da opplæringsloven stiller krav om at læringsmiljøet skal være trygt, kan dette forstås som at det refererer til elevens subjektive opplevelser. Opplæringsloven (1998, § 9A-4) skriver at “Når ein elev seier at skolemiljøet ikkje er trygt og godt, skal skolen så langt det finst eigna tiltak sørgje for at eleven får eit trygt og godt skolemiljø”. Dette kan referere til elevens opplevelser og retten til å bli hørt, noe som også står sterkt i andre lovverk og konvensjoner (Barnelova, 1981, §31; Barnekonvensjonen, 2003, art 12; Forvaltningsloven, 1967, §17; Grunnloven, 1814, §104). Oppgaven kunne ha hatt et fokus på elevens opplevelser og hva de vektlegger som viktig for gode relasjoner til sine pedagoger, men da ville det vært en annen oppgave. Da relasjon handler om begge parter vil det også være nødvendig å også se på den voksnes opplevelser, da den har ansvaret for relasjonene. Atferdsutfordringer kan være krevende (Holland, 2013), noe som kan signalisere et behov for å ha fokus på den ansatte i relasjonen.

Jeg vil til slutt nevne at da oppgaven tar for seg hvordan spesialpedagogen kan sikre en god relasjon med eleven, avgrensers den seg med å handle kun om relasjonen mellom spesialpedagogen og elev. Det fraskriver ikke viktigheten av blant annet elev-elev-relasjoner. Det er et stort fokus på inkludering i dagens skolepolitikk, noe som innebærer blant annet sosial inkludering, i tillegg til faglig og fysisk inkludering Kunnskapsdepartementet, 2017; Nordahl & Sunnevåg, 2013). Elever skal, i følge Kunnskapsdepartementet (2017), ta

medansvar i læringsfellesskapet, og de skal lære å respektere forskjeller og ha forståelse for at fellesskapet har plass til alle. Oppgaven er avgrenset til å kun ha fokus på lærer-elev-relasjonen mellom spesialpedagogen og eleven grunnet omfanget av oppgaven og muligheten til å kunne gå i dybden. Det er likevel viktig å nevne at relasjonen mellom den ansatte og eleven kan påvirke elev-elev-relasjonen. Forskning viser at elever oppfatter relasjonen mellom lærer-elev, som igjen påvirker elev-elev-relasjonen (Hughes, 2001). Om den ansatte gir positiv oppmerksomhet og økt støtte til eleven med utfordrende atferd, kan dette bidra til økt aksept mellom elevene, noe som signaliserer viktigheten av et fokus på lærer-elev-relasjonen (Hughes, 2001). NOU (2015:2) skiver om hvordan lærere kan legitimere krenkelser mellom elevene. Det påpekes at lærere er i en rolle som har mye makt noe som innebærer et særlig krav til væremåte ovenfor eleven, da de fungerer som viktige rollemodeller.

## 7 Oppsummering

Denne masteroppgaven tar for seg temaet spesialpedagogenes relasjoner til elever med utfordrende atferd. Problemstillingen ble utformet parallelt med utforming av teorikapittelet, og endte opp med “hvordan kan spesialpedagogen arbeide med å utvikle gode relasjoner med elever som har atferd som utfordrer?”. Problemstillingen er formulert på bakgrunn av en forståelse av at relasjonen til eleven er helt nødvendig for elevens utvikling og læring. Teorikapittelet tar for seg hvordan man kan forstå relasjon, relasjonskompetanse og utfordrende atferd. For å besvare problemstillingen landet jeg på kvalitativ metode som en velegnet metode, som blir beskrevet i metodekapittelet. Her beskrives det blant annet hvordan jeg gikk frem ved å intervju og analysere datamaterialet. I resultatet presenterer jeg de fire temaene som kom frem på bakgrunn av analysene av datamaterialet: “bli kjent”, “se eleven”, “voksenrollen” og “betydning av kollegaer”. Analysene la grunnlaget for videre diskusjon.

Funnene som kommer frem i oppgaven svarer på hvordan spesialpedagogen kan arbeide med å utvikle gode relasjoner med elever som har atferd som utfordrer. Temaene som kommer frem på bakgrunn av analysene kan gjerne være avhengig og påvirke hverandre, der hvert enkelt tema i seg selv gjerne ikke er tilstrekkelig for å sikre relasjonen med eleven. Det kan gjerne være vanskelig å se elevene og ta dem på alvor ved å tilpasse opplæringstilbudet tilstrekkelig, uten å bli kjent. Likevel vil det å bli kjent med eleven være en prosess der man kan bli videre kjent undervises i opplæringstilbudet. Masteroppgaven belyser hvordan spesialpedagogen kan arbeide med å utvikle gode relasjoner med elevene ved å bruke tid sammen og bli kjent. Videre kan det å tilrettelegge ut fra elevenes behov, noe som kan innebære tilpasning i opplæringstilbudet, spille positivt inn på relasjonen. At spesialpedagogen er bevisst og har kontroll på egne følelser for å imøtekomme eleven med sin fremtoning og er tydelig, kan sees på som nødvendig. Den ansattes samarbeid med kollegaer vil også kunne ha en indirekte effekt på relasjonen mellom spesialpedagogen og elever med utfordrende atferd.

Om elevene, også de elevene med utfordrende atferd, skal få et tilpasset og likeverdig opplæringstilbud, etter opplæringsloven (1998) krav, er det tenkelig at relasjonen til elevene må jobbes med. Elever med utfordrende atferd kan ha større risiko for å havne i negative samhandlingsprosesser med de ansatte i skolen, samtidig som en relasjonen med elevene er helt sentralt for deres læring og utvikling (Bø & Hovedak, 2011; Drugli, 2012; Ogden, 2009;



Ogden, 2015; Røknes & Hanssen, 2012; Sævli, 2013). Det er tenkelig at om en ikke jobber med dette, vil disse elevene ikke kunne falle innenfor det tilpasset opplæringsmiljøet og ikke få et likeverdig opplæringstilbud. Denne masteroppgaven kan bidra til en bevissthet hos spesialpedagogen, rundt relasjonene til elever som har utfordrende atferd. Den kan også bidra til økt kunnskap og handlingsmuligheter i møte elevene for å skape en god relasjon som kan påvirke det spesialpedagogiske arbeidet. Kunnskapen vil også kunne nødvendig for pedagoger uten spesialpedagogisk utdanning.

Relasjoner er et tema det er forsket mye på. Da elever med utfordrende atferd har større risiko for å havne i negative samhandlingsspiraler, kan dette være et uttrykk for et behov med større fokus. Når denne oppgaven tar for seg hvordan man kan utvikle gode relasjoner, kan det være en fare for at oppgaven bare ligger helt i overflaten. Det kan være nødvendig å videre undersøke dypere prosesser som blant annet behovet og motivasjonen til den ansatte, hvordan rammebetingelsene skolen setter påvirker, og hva som kan være vanskelig i relasjonen med elever med utfordrende atferd. Det vil også være nødvendig å se på hva elevene trekker frem som viktig i relasjonen med spesialpedagogen, for å få et mer helhetlig bilde av relasjonen mellom spesialpedagogen og eleven. For å få et mer helhetlig perspektiv kan det også være nødvendig å ha et enda større fokus på prosessene utover relasjonen mellom spesialpedagogen og eleven. Hvordan er reglene og rutineene hjemme, hvordan fungerer skole-hjem-samarbeidet, hva med fritidsaktivitetene til eleven, hvordan er elev-elev-relasjonene, klassedynamikken osv. Dette er faktorer som vil spille inn på relasjonen, og kan være nødvendige å undersøke og vite hvordan man skal forholde seg og tilpasse seg for å jobbe med relasjonen til eleven (Bronfenbrenner, 1979). Videre kan det være relevant å se denne tematikken i større grad i forhold til spesialpedagogens systematiske arbeid. Det kan være nødvendig å se på relasjon med elevene i kartlegging, tiltak og evaluering av tiltakene, og hvordan det påvirker disse prosessene.

## Litteraturliste

- Bakke, J. (2011). Spesialpedagogikk i klassesamfunnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(2), 141-154. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2011-02-06>
- Barnekonvensjonen. (2003). FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Barnelova. (1981). Lov om barn og foreldre (LOV-1981-04-08-7). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7>
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen*. <https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrapporter/Uten-mal-og-mening.pdf>
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1), 1–103. <https://doi.org/10.1037/h0030372>
- Befring, E. & Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge – utfordringer og muligheter. I E. Befring, K-A. B Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 500-521). Cappelen Damm Akademisk.
- Bergkastet, I., Dahl, L. & Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø - lærerens muligheter. En praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Universitetsforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *the Ecology of Human Development. Experiments by nature and design*. Harvard university press.
- Bru, E., Garvik, M., Øverland, K. & Idsøe, T. (2016). Depresjon. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (70-92). Universitetsforlaget.
- Bø, A. K., & Hovdenak, S. S. (2011). Faglig og personlig støtte: Om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens ståsted. *Tidsskrift for*

*Ungdomsforskning*, 11(1).

<https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1038>

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021).

*Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora.*

<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>

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

Eide, H. & Eide, T. (2017). *Kommunikasjon i relasjon. Personorientering, samhandling, etikk* (3. utg.). Gyldendal.

Forvaltningsloven. (1967). Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker LOV-1967-02-10

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10>

Frønes, I. (2018). *Den krevende barndommen. Om barndom, sosialisering og politikk for barn.* Cappelen Damm Akademisk.

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>

Grunnlova. (1814). Kongeriket Norges Grunnlov (LOV-1814-05-17).

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17>

Havik, T. (2016). Skolevegring. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (93-108). Universitetsforlaget.

Helgesen, L. A. (2017). *Menneskets dimensjoner. Lærebok i psykologi.* Cappelen Damm Akademisk.

Holland, H. (2013). *Varig atferdsendring hos barn - krever varig atferdsendring hos voksne.* Gyldendal Akademisk.

- Holmen, N. (2016). ADHD. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (176-195). Universitetsforlaget.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher–student relationship. *Journal of School Psychology, 39*(4), 289–301. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00074-7](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00074-7)
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Jacobsen, B., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015). Fænomenologi. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: en grunnbok* (2. utg., 217-239). Hans Reitzels Forlag.
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2019). *Mellom ordene. Kommunikasjon i profesjonell praksis* (2. utg.). Gyldendal.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kleim, J. & Jones, T. (2008). Principles of Experience-Dependent Neural Plasticity: Implication for Rehabilitatin After Brain Damange. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 51*(1), 225-239. [10.1044/1092-4388\(2008/018\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/018))
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Ø. (2014). Lærevansker hos barn med alvorlige atferdsvansker. I H. Sigmundsson (Red.), *Læringsvansker* (23-70). Fagbokforlaget.

- Kvellido, Ø. (2015). *Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet. Innagerende atferd i barnehage og skole*. Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2018). Kommunikasjonens muligheter og utfordringer i samarbeid. I B. Johannessen & T. Skotheim (Red.), *Barn og unge i midten - Tverrfaglig og tverretattlig samarbeid starter i utdanningen* (338-357). Gyldendal Akademisk.
- Lund, I., Helgeland, A. Kovac, V. B. (2020). På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv. *Acta Didactica Norge*, 11(3), 1-19.  
<https://doi.org/10.5617/adno.4691>
- Markkanen, P., Anttila, M., & Välimäki, M. (2019). Knowledge, skills, and support needed by teaching personnel for managing challenging situations with pupils. *International journal of environmental research and public health*, 16(19), 3646. DOI:  
[10.3390/ijerph16193646](https://doi.org/10.3390/ijerph16193646)
- Myrebøe, T. (2021). Å by på seg selv: Læreres selvpresentasjon i arbeid med å forebygge fordommer i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(4), 373-384.  
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-04-02>
- Nilsen, S. (2019). Spesialpedagogisk arbeid i grunnskolen. I E. Befring, K-A. B Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg, 615-642). Cappelen Damm Akademisk.
- Nordahl, T., Mausestaden, S. & Kostøl, A. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer. En kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene* (3). Høgskolen i Hedmark.  
[http://cdn.sepu.no.s3.amazonaws.com/supportfiles/rapp03\\_2009.pdf](http://cdn.sepu.no.s3.amazonaws.com/supportfiles/rapp03_2009.pdf)
- Nordahl, T. & Sunnevåg, A.-K. (2013). Sosial, faglig og opplevd inklusjon for ulike elevgrupper i skolen. *CEPRA-Striben*, 68-75.  
<https://journals.ucn.dk/index.php/cepra/article/view/118/113>

- Nordahl, T. & Sørli, M. (1994). Hvordan utvikle gode opplæringstilbud til elever med atferds- og relasjonsvansker?. I I. M. Helgeland (Red.), *Utfordrende ungdom i skolen*. (43-66). Kommuneforlaget.
- Nordanger, D. Ø. & Braarud, H. C. (2014). Regulering som nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i en ny traumepsykologi. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 51(7), 530-536. <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2014/07/regulering-som-nokkelbegrep-og-toleransevinduet-som-modell-i-en-ny>
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikci, N. Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevens læring i førskolen og skole. Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo (95200768)*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/larerkompetanser\\_og\\_elevens\\_laring.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/larerkompetanser_og_elevens_laring.pdf)
- NOU 2015:2 (2015). *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæring (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Paulsen, V., Aunde, J. A., Melring, J. K., Stormyr, O. & Berg, B. (2017). Relasjon som plattform i møte med ungdom i barnevernet. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 94(2), 84-94. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-1838-2017-02-02>

- Pianta, R. C., Hamre, B. K. & Allen, J. P. (2012). Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions. I Christenson, S. L., Reschly, A. L. & Wylie, C. (Red.), *Research on Student Engagement* (365-386). Springer.
- Roland, P., Øverland, K. & Byrkjedal-Sørby, L. J. (2016). Alvorlige atferdsvansker - forskning og tiltak relatert til skolekonteksten. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (93-108). Universitetsforlaget.
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P-H. (2012). *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Fagbokforlaget.
- Rønhovde, L. I. (2004). *Kan de ikke bare ta seg sammen. Om barn og unge med ADHD og Tourette syndrom*. Gyldendal Akademisk.
- Schibbye, A-L. L. & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet. Om å skape gode relasjoner med barn*. Universitetsforlaget.
- Siegel, D. J. (2001). Toward an interpersonal neurobiology of the developing mind: attachment relationships, “mindsight,” and neural integration. *Infant mental health journal*, 22 (1-2), 67-94. [https://doi.org/10.1002/1097-0355\(200101/04\)22:1<67::AID-IMHJ3>3.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/1097-0355(200101/04)22:1<67::AID-IMHJ3>3.0.CO;2-G)
- Sigmundsson, H., Leversen, J. & Haga, M. (2014). Læring av ferdigheter – erfaringsbasert seleksjon. I H. Sigmundsson (Red.), *Læringsvansker* (23-70). Fagbokforlaget.
- Skårderud, F. & Duesund, L. (2014). Mentalisering og uro. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(3), 152-164. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-03-02>
- Skårderud, F. & Sommerfeldt, B. (2008). Mentalisering - et nytt teoretisk og terapeutisk begrep. *Tidsskriftet den norske legeforening*, (9), 1066-1069. <https://tidsskriftet.no/sites/default/files/pdf2008--1066-9.pdf>
- Sollesnes, T. (2018). *Vellykket arbeid med vanskelig atferd*. Cappelen Damm Akademisk.

- Sævi, T. (2013). Ingen pedagogikk uten en “tom” relasjon: Et fenomenologisk-eksistensielt bidrag. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(3), 236-247.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-03-07>
- Tangen, R. (2019). Elevers skolekvalitet. I E. Befring, K-A. B Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 680-701). Cappelen Damm Akademisk.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015a). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: en grunnbog* (2. utg., s. 29-53). Hans Reitzels Forlag.
- Tetzchner, S. V. (2008). Utviklingsperspektiver på funksjonsmening og habilitering. I S. V. Tetzchner, F. Hesselberg & H. Schjørbeck (Red.), *Habilitering. Tverrfaglig arbeid for mennesker med utviklingsmessige funksjonshemninger* (29-50). Gyldendal Akademisk.
- Thanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015b). Kvalitet i kvalitative studier. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: en grunnbog* (2. utg., s. 521-531). Hans Reitzels Forlag.
- Thygesen, R., Briseid, L. G., Tveit, A. D., Cameron, D. L., & Kovac, V. B. (2011). Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(2), 104-114. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2011-02-03>
- Ødegård, M. (2014). Uro i skolen og den menneskelige væremåte. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(3), 203-212. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-03-06>
- Øverland, K. & Bru, E. (2016). Angst. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (45-69). Universitetsforlaget.



## Vedlegg

### Vedlegg 1 – Intervjuguide

- Kan du fortelle litt om din arbeidsdag?
  - Hvilken utdanning/erfaring/stilling har du?
  - Jobber du med elever med utfordrende atferd?
- Hva forbinder du med atferd som utfordrer?
  - hvilken type atferd jobber du med?
    - hvor ofte skjer dette?
  - Hvordan opplever du at atferden utfordrer?
    - Hvorfor?
  - Utfordrer atferden deg?
    - Hvordan?
    - Hvorfor?
- Hvordan opplever du din tilnærming til elever med atferd som utfordrer?
  - Opplever du at dine opplevelser av atferden påvirker hvordan du håndterer situasjonen?
    - Hvordan?
    - Hva tenker du kan være årsaken til det?
    - Eksempler?
    - (Hvorfor ikke?)
- Hva tenker du det ligger i en god lærer-elev-relasjon?
- Hva er viktig for å kunne legge til rette for en god lærer-elev-relasjon?
  - Hva blir gjort?
  - Hvordan opplever du dette arbeidet med elever som har atferd som utfordrer?
    - Hva er viktig for å sikre en god lærer-elev-relasjon for disse elevene?
- Opplever du at du får brukt din spesialpedagogiske kompetanse?
  - Hvordan?

- Har du fått noe opplæring eller kurs i forhold til arbeidet med atferd som utfordrer?
  - hvordan opplever du dette har bidratt inn i arbeidshverdagen?  
(Positivt/negativt)
  - Opplever du at dette har hatt innvirkning på relasjonen med elevene det er aktuelt for?
- Hvordan er muligheten til faglig diskusjoner?
  - Hvordan oppfatter du øvrige personalets syn på atferden til eleven(e)?
  - Blir det brukt tid på å drøfte og reflektere atferd eller hendelser som kan oppleves utfordrende?
    - hvorfor? hvordan?
    - hvordan opplever du de faglige diskusjonene påvirker tilnærmingen til elevene(e)?
- Hvordan er samarbeidet med hjemmet og andre instanser?
- Hvis du kunne velge fra øverste hylle: er det noe du ønsker deg for å kunne forbedre arbeidet med elever med atferd som utfordrer?
- Er det noe du vil tilføye?

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## Vurdering

### Referansenummer

483197

### Prosjektittel

Lærer-elev-relasjon til elever med atferd som utfordrer. En kvalitativ studie av spesialpedagogens opplevelser.

### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for humaniora og pedagogikk / Institutt for pedagogikk

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

Per Einar Garmannslund, per.e.garmannslund@uia.no, tlf: +4794182090

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Gjendine Kalleberg, gjendik@gmail.com, tlf: 95107633

### Prosjektperiode

07.02.2022 - 16.05.2022

### Vurdering (1)

---

#### 19.02.2022 - Vurdert

#### DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

Personverntjenester har en avtale med den institusjonen du forsker eller studerer med. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at gjennomføringen av prosjektet ditt er lovlig etter personvernforordningen (GDPR).

Personverntjenester har på vegne av din institusjon vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette

meldeskjemaet er lovlig. Hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

Dette betyr at du kan starte med prosjektet ditt.

#### TAUSHETSPLIKT

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

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

#### 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

Personverntjenester 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: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester 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

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

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle->

ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema  
Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.  
Lykke til med prosjektet!

## **Vil du delta i forskningsprosjektet**

### ***“Lærer-elev-relasjon til elever med atferd som utfordrer. En kvalitativ studie av spesialpedagogens opplevelser”***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få et innblikk i hvordan spesialpedagogen opplever utfordrende atferd og hvordan arbeidet for å oppnå en god relasjon til elevene med slik atferd er. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

*Jeg vil med dette prosjektet se på hvordan spesialpedagogen opplever utfordrende og hva som kan virke inn på lærer-elev-relasjonen med disse elevene. Jeg vil se på hva som er viktig for å legge til rette for en god relasjon og hvordan en kan sikre dette hos elever som har atferd som utfordrer. Formålet med studien er å øke bevisstheten om lærer-elev-relasjonen med elever som har atferd som utfordrer. Oppgaven er en masteroppgave der problemstillingen vil være “Hvordan kan spesialpedagogen sikre en god relasjon med elever som har atferd som utfordrer?”. Dataene som kommer frem vil analyseres og ses i sammenheng med teori og tidligere forskning.*

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

*Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.*

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

*Dette prosjektet fokuserer på spesialpedagogen som jobber med elever med atferd som utfordrer. Utvalget for oppgaven er valgt strategisk slik at jeg kan intervju spesialpedagoger med relevant erfaring. Du får spørsmål om å delta for det tenkes at du kan bidra med relevant informasjon til denne masteroppgaven. Prosjektet i sin helhet vil innebærer at jeg gjennomfører fem intervjuer med forbehold om at dette er tilstrekkelig.*

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

*Hvis du velger å delta i prosjektet, vil det innebære å delta på et intervju. Intervjuet vil ha en varighet på omtrent 45 minutter, men dette kan variere. Intervjuet vil innebære spørsmål om din arbeidshverdag, der det tas utgangspunkt i arbeidet med elever som har atferd som utfordrer. Det vil være spørsmål om lærer-elev-relasjonen med elev(er) som viser atferd som utfordrer.*

*Intervjuet vil bli tatt opp med en båndopptaker for å kunne skrive ned intervjuet i etterkant av samtalen.*

### **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.

*Min veileder vil kunne få tilgang til opplysninger i prosjektet. Personlige opplysninger som navn vil ikke bli spurt om under intervjuene. Om det kommer frem personopplysninger og sensitiv informasjon under intervjuene vil disse bli sensurert videre når intervjuene transkriberes. Navn og kontaktopplysninger vil erstattes med en kode, der kode og navn eller andre kontaktopplysninger vil oppbevares adskilt.*

*Intervjuet vil bli tatt opp på en båndopptaker som ikke har internettilgang. Lydfilen vil ikke bli overført til andre enheter, men skrevet ned i skriftform.*

*Deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven. Alle personopplysninger anonymiseres.*

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 16.05.22. Da vil lydfilen på båndopptakeren bli slettet.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitet i Agder 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:

- *Fakultet for humaniora og pedagogikk* ved Student Gjendine Kalleberg på epost [gjendik@gmail.com](mailto:gjendik@gmail.com) eller på telefon 95107633, eller veileder Per Einar Garmannslund på epost [per.e.garmannslund@uia.no](mailto:per.e.garmannslund@uia.no)
- Vårt personvernombud: Johanne Warberg Lavold på epost [personvernombud@uia.no](mailto:personvernombud@uia.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: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

*Per Einar Garmannslund*  
(Forsker/veileder)

*Gjendine Kalleberg*  
(Student)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "Lærer-elev-relasjon med elever som har atferd som utfordrer", 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)