



Høgskulen på Vestlandet

Spesialpedagogikk 2, emne 2 - Masteroppgave

MGUSP550-OST-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR2
Sluttdato:	15-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave - Stord		
Flowkode:	203 MGUSP550 1 OST 2023 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	222
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	22625
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja
Jeg bekrefter at jeg har Ja
registrert
oppgavetittelen på
norsk og engelsk i
StudentWeb og vet at
denne vil stå på
vitnemålet mitt *:

Gruppe

Gruppenavn:	(Anonymisert)
Gruppenummer:	6
Andre medlemmer i gruppen:	Deltakeren har innlevert i en enkeltmannsgruppe

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



MASTEROPPGAVE

En intervjustudie av lærere sine erfaringer i møte med elever som viser en utagerende atferd.

An interview study of teachers experiences in dealing with pupils who display acting out behavior.

Ida Sofie Bakken

Kandidatnummer: 222

MGUSP550 Masteroppgave i spesialpedagogikk 2, emne 2

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Innleveringsdato: 30.05.23

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Sammendrag

Masterprosjektet har hatt som formål å se på lærere sine erfaringer i møte med elevers utagerende atferd, og hvordan utvalgte skoler forebygger denne uønskede atferden på systemnivå.

Problemstillingen for studien er følgende:

«Hvilke erfaringer har lærere med å håndtere utagerende atferd og hvilke tiltak gjennomfører utvalgte skoler for å motvirke denne atferd?».

For å belyse problemstillingen ble det utformet to forskningsspørsmål: «Hvordan håndterer lærere utagerende atferd i skolen?» og «Hvordan organiserer skolen forebygging av utagerende atferd på systemnivå?». For å undersøke tematikken ble en kvalitativ forskningsmetode anvendt. Det ble gjennomført to semistrukturerte en-til-en intervjuer, og ett fokusgruppeintervju med to subjekter samtidig. Informantene var alle kontaktlærere på mellomtrinnet med ulik erfaringsbakgrunn i læreryrket. Informantene representerte to ulike kommuner, og tre ulike skoler.

Informantene i studien beskrev utagerende atferd som en reaksjon hvor eleven mistet kontroll over sine følelser. Alle informantene virket å være bevisst i egen rolle i møte med atferden, og trakk frem relasjonsbygging som et vesentlig område å arbeide med gjennom hele intervjuprosessen. I tillegg uttalte de at dialogiske samtaler, klasseledelse og skole-hjem samarbeid også var viktige fokusområder for å redusere utagerende atferd.

Selv om informantene var bevisst i egen rolle kom det frem at de utvalgte skolene ikke tilbydde strukturerte handlingsplaner til sine ansatte. Noen informanter uttalte at de ikke hadde behov for mer forebyggingsarbeid, mens andre ønsket at tematikken var en større prioritet ettersom forekomsten er så høy. Disse uttalelser synes å være avhengig av erfaring i læreryrket. Empirien viser derimot at ingen av intervjuobjektene hadde et tilfredsstillende og komplett håndteringssystem for å motvirke atferden.

Abstract

The Master's project aimed to look at teachers' experiences in dealing with pupils' acting out behavior, and how selected schools prevent this unwanted behavior at system level. The research question for this study is the following:

"What experiences do teachers have in dealing with acting out behavior and what measures are implemented by selected schools to counteract this behavior?"

To shed light on the issue, two research questions were formulated: "How do teachers handle acting out behavior in school?" and "How does the school organize the prevention of acting out behavior at system level?". In order to examine the topic, a qualitative research method was used. Two semi-structured one-to-one interviews were conducted, and one focus group interview with two subjects at the same time. The informants were all primary school form teachers with different backgrounds in the teaching profession. They represented two different municipalities and three different schools.

The informants in the study described acting out behavior as a reaction where the student lost control of their emotions. All the informants seemed to be aware of their own role when dealing with such behavior. They highlighted the importance of relationship building, throughout the interview process. In addition, they also stated that dialogic conversations, class management and school-home cooperation were also important focus areas for reducing acting out behavior.

Although the informants were aware of their own role, it emerged that the selected schools did not offer structured action plans to their employees. Some informants stated that they had no need for more preventive work, while others wanted the topic to have a greater priority due to high incidence rate. However, experience shows that none of the interviewees had a satisfactory handling system to counteract this type of behavior.

Forord

Denne masteroppgaven er skrevet som en avsluttende oppgave i masterprogrammet grunnskolelærer 5-10 ved *Høgskolen på Vestlandet* på Stord, og markerer slutten på fem år med studier. Arbeidet har vært en interessant, tidkrevende og lærerik prosess. Underveis har det vært utfordrende ettersom arbeidslysten ikke alltid har strukket til. Likevel har jeg under hele prosessen vært engasjert av oppgavens tematikk, noe som har drevet meg videre. I gjennomførelsen har jeg tilegnet meg ny, givende og spennende kunnskap, som jeg vil ta med meg videre i læreryrket.

Jeg vil rette en stor takk til informantene som har stilt opp til intervju i en ellers hektisk hverdag, slik at studien ble mulig å gjennomføre. Informantene mine delte mange erfaringer og utleverte sin kunnskap slik at jeg fikk mange interessante funn i oppgaven. Jeg ønsker å takke min veileder Paul-Erik Lillholm Rosenbaum for gode tips og tilbakemeldinger underveis i prosessen. I tillegg ønsker jeg å si takk til Ieva Kuginyte-Arlauskiene som har hatt troen på meg og gitt meg støttende og motiverende ord.

Jeg vil takke mine to søstre for å ha lest gjennom oppgaven og gitt meg gode innspill, dette er noe jeg setter stor pris på, tusen takk. Retter også en takk til min samboer som har vært tålmodig, støttende og raus underveis i hele prosessen frem til mål.

Haugesund, Mai 2023

Ida Sofie Bakken

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG.....	2
ABSTRACT	3
FORORD	4
1.0 INNLEDNING.....	8
1.1 INTRODUKSJON TIL TEMA OG FORSKNINGSFELT	8
1.2 AVGRENSNING	9
1.3 OPPGAVENS OPPBYGNING.....	10
2.0 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	11
2.1 PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLING.....	11
2.2 FORSKNINGSSPØRSMÅL	11
3.0 LITTERATURGJENNOMGANG.....	12
3.1 MANGEL PÅ KUNNSKAP	14
3.2 RELASJONER HAR SAMMENHENG MED PROBLEMATFERD	15
3.3 FOREBYGGENDE TILTAK I SKOLEN.....	16
3.4 OPPSUMMERING.....	17
4.0 TEORETISK RAMMEVERK.....	18
4.1 HISTORISK BLIKK PÅ FENOMENET UTAGERENDE ATFERD	18
4.2 UTAGERENDE ATFERD	19
4.3 SOSIOKULTURELL TILNÆRMING TIL LÆRING	20
4.3.1 Bronfenbrenners økologiske modell.....	21
4.4 FOREBYGGING OG HÅNDTERING PÅ INDIVIDNIVÅ.....	22
4.4.1 Dialogiske samtaler med eleven	23
4.4.2 Akuttsituasjoner kan være mest utfordrende.....	24
4.5 RELASJONSARBEID	24
4.6 KLASSELEDELSE	25
4.7 FOREBYGGENDE ARBEID PÅ SYSTEMNIVÅ	26
4.7.1 Zero og PALS – forebyggende utviklingsprogram.....	27
4.8 HVA SIER LOVVERKET?.....	27
4.8.1 Overordnet del av læreplanen – profesjonsfelleskap og skoleutvikling.....	27
4.8.3 Formålsparagrafen.....	28
4.8.4 Paragraf 9A – Elevene sitt skolemiljø.....	28
4.9 OPPSUMMERING.....	29

5.0 METODE	30
5.1 KVALITATIVT FORSKNINGSDESIGN	30
5.2 VITENSKAPSTEORETISK REFLEKSJON.....	31
5.3 UTVALG	32
5.4 DATAINNSAMLING	33
5.4.1 Intervju.....	34
5.4.2 Intervjuguide	35
5.5 ANALYSE AV DATAMATERIALET.....	36
5.6 KVALITETSSIKRING	37
5.6.1 Reliabilitet.....	37
5.6.2 Validitet.....	37
5.7 DATASIKKERHET	38
5.8 ETISKE REFLEKSJONER.....	39
5.9 STYRKER OG SVAKHETER VED METODEVALG	39
6.0 PRESENTASJON AV FUNN	40
6.1 FORSTÅELSE AV UTAGERENDE ATFERD	40
6.2 ERFARINGER I MØTE MED FENOMENET UTAGERENDE ATFERD.....	41
6.3 KONKRETE PRAKSISEKSEMPLER OG INFORMANTENES HÅNDBLING AV UTAGERENDE ATFERD	42
6.4 ARBEID LÆRERE VEKTLIGGER I MØTE MED UTAGERENDE ATFERD	43
6.5 DEN DIALOGISKE SAMTALEN SOM SENTRAL METODE I ETTERKANT AV EN SITUASJON	44
6.6 FOREBYGGING AV UTAGERENDE ATFERD PÅ SYSTEMNIVÅ	45
6.7 SKOLENES TILBUD OM EN STRUKTURERT PLAN FOR HÅNDBLING OG FOREBYGGING	47
6.8 OPPSUMMERING AV FUNN.....	48
7.0 DRØFTING	51
7.1 FOREKOMST OG FORSTÅELSE AV UTAGERENDE ATFERD.....	51
7.1.1 Hyppig og økende forekomst?.....	51
7.1.2 Felles og personlig forståelse av utagerende atferd.....	52
7.1.3 Årsaker til utagerende atferd og viktigheten av å forstå eleven	53
7.2 HÅNDBLING PÅ INDIVIDNIVÅ.....	54
7.2.1 Dialogiske samtaler	55
7.3 FOREBYGGINGSARBEID PÅ INDIVIDNIVÅ	56
7.3.1 Relasjonskompetanse	57
7.4 SYSTEMBASERT FOREBYGGING.....	58
7.4.1 Tilbyr de utvalgte skolene strukturerte handlingsplaner	60
7.4.2 Skoleprogrammet PALS.....	60
8.0 KONKLUSJON	61

8.1 HVILKE ERFARINGER HAR LÆRERE MED UTAGERENDE ATFERD?.....	61
8.2 HVORDAN ORGANISERER SKOLEN FOREBYGGING AV UTAGERENDE ATFERD PÅ SYSTEMNIVÅ?.....	62
8.3 VEIEN VIDERE.....	62
9.0 REFERANSELISTE.....	64
FIGURLIGSTE.....	68
FIGUR 1:	68
FIGUR 2:	68
FIGUR 3:	68
FIGUR 4:	68
VEDLEGG.....	69
VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV	69
VEDLEGG 2 INTERVJUGUIDE.....	72
VEDLEGG 3: GODKJENNING FRA SIKT	73

..

1.0 Innledning

1.1 Introduksjon til tema og forskningsfelt

Gjennom erfaringer på studiet, praksisperioder og vikartimer har oppmerksomheten min blitt fanget av barn som ikke finner sin plass i felleskapet eller som ikke opptrer slik som samfunnet og skolen oppfatter som hensiktsmessig. I flere tilfeller har dette handlet om barn som viser en utagerende atferd. Som lærer har jeg opplevd et stigende ønske om å kunne møte elever som har det vanskelig med forståelse og åpenhet, slik at oppbygning av trivsel gjennom tillit og gjensidig respekt kan medvirke til å skape en bedre skolehverdag. I forskning og faglitteratur benyttes forskjellige begreper for å definere det som forstås som utagerende atferd. *Problematferd, forstyrrende atferd, utagerende atferd* og *sosiale og emosjonelle vansker* er noen eksempler. Dette er begreper som er forsket mye på, og som har fanget oppmerksomheten til mange lærere, foresatte og forskere.

Skolen er sammensatt av mange forskjellige individer og representerer også de sårbare, forsiktige, de dominerende, veltilpassede eller de utagerende elever (Ogden, 2015, s. 18). Med andre ord er skolen en arena hvor mange forskjellige atferdsuttrykk kommer til syne. Barn og unge takler skolehverdagen forskjellig, og mange synes det kan være krevende ettersom skolen stiller store krav til både konsentrasjon, tilpasning og ikke minst læring både faglig og sosialt (Kinge, 2020, s. 36; Ogden, 2015, s. 17). Forskning viser at hele seks av ti elever opplever å bli forstyrret av ulike typer uro i klasserommet (NTB, 2018). Samtidig legger Utdanningsforbundet frem, at blant elever i norske skoler har utagerende atferd blitt en økende trend, og at skjellsord og trakassering er en vanlig del av hverdagen for mange lærere (Jansen, 2022; Flesland, 2023). Jeg mener dette er et område som det trengs mer oppmerksomhet omkring, for at man skal kunne møte de utagerende barna der de er, og for å kunne forbedre skolens profesjonsfelleskap på å håndtere utagerende atferd som et fremtidig problemfelt.

Det finnes ingen enkle løsninger for hvordan utagerende atferd kan håndteres, og dette er noe av det som gjør tematikken så utfordrende og spennende. Lærere må bruke seg selv i møtet med elevers utagerende atferd noe som kan være både krevende og belastende. Derfor kan det være til stor hjelp med ulike metoder og verktøy som kan brukes i praksis, for å håndtere slike situasjoner. Til tross for at man ikke kan lage en fasit bør alle som utdanner seg til lærer, og alle som arbeider med barn og unge inneha god faglig kompetanse om håndtering og

forebygging av problematferd (Drugli, 2013, s. 154). Personlig mener jeg at det burde være et større fokus på hvordan utagerende atferd skal håndteres og forebygges i en skolerelatert kontekst. Når vi har en forståelse for tematikken, og hvilken gruppe av barn dette angår, har vi også muligheter for å forebygge det (Aase et al., 2020, s. 50). Atferd vil alltid variere i omfang og uttrykk, noe som gjør det til en utfordring. En utfordring som fremdeles står uløst den dag i dag (Ogden, 2015, s.14). Når jeg som masterstudent går i gang med å skrive denne oppgaven er jeg klar over at det ikke kommer til å foreligge en banebrytende fasit på problemstillingen min. Likevel håper jeg at oppgaven min vil kunne inspirere og gi tips til andre interesserte lærere.

Stortingsmelding 6 (2019-2020) handler om at man skal gi de samme muligheter for alle barn og unge uavhengig av barnets forutsetninger. For å tilrettelegge dette kreves blant annet et inkluderende fellesskap og tidlig innsats (Kunnskapsdepartementet, 2019). Barn som viser en utagerende atferd har behov for å bli møtt med forståelse, bli sett og hjulpet tidlig nok slik at atferden ikke vedvarer. I opplæringsloven §1-3 (1998) står det skrevet at opplæringen skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger. Det vil med andre ord bety at lærerne må tilpasse og legge til rette for en variert undervisning slik at alle elever får utbytte av tilbudet som gis i offentlig skole. Det er viktig at læreren selv legger til rette slik at elevene får like muligheter til å lære og mestre skolehverdagen. Barn som viser en utagerende atferd kan bli et forstyrrende element for både lærere og andre elever, og jeg opplever selv som lærer at hyppigheten av hendelser er stigende. Om man ikke legger nok arbeid i det forebyggende arbeidet, vil dette kunne bli en så stor uønsket realitet, at det vil tappe læreren for energi og krefter, og i verstefall ende med flere lærere som avslutter sin yrkeskarriere.

1.2 Avgrensning

Fordi temaet utagerende atferd for nærværende masteroppgave tidlig ble bestemt, ble det naturlig å utforske begrepet som et første steg i prosessen. Som resultat ble det tidlig foretatt en avgrensning i forhold til hvilken type problematferd som skulle være i fokus. Det er ønskelig å presisere at når begrepet blir anvendt i denne studien vil det handle om en utagerende atferd som forekommer i en gitt situasjon. Det er ikke en egenskap eller en del av personligheten til et enkelt individ (Kinge, 2020, s. 23). Flere forskere har forsøkt å klassifisere problematferd ut ifra ulike kriterier. Jeg har valgt å sette søkelys på Ogden (2009, s. 16) sin typologi, hvor han trekker et skille mellom tre hovedgrupper innenfor atferdsproblemer hos barn og unge.

Disse er:

1. Lærings- og undervisningshemmende atferd.
2. Norm – eller regelbrytende atferd.
3. Alvorlige atferdsproblemer.

I denne oppgaven har jeg valgt å konsentrere meg om gruppe 1 og 2, og dermed ekskludere punkt 3: alvorlige atferdsproblemer. Av hensyn til oppgavens struktur og omfang var det nødvendig å foreta en utvelgelse av relevant teori for å besvare oppgavens problemstilling. Videre forhindret kravet til oppgavens omfang muligheten til å gå i dybden på alle felt. Studien vil handle om håndtering og forebygging av elever som viser utagerende atferd på mellomtrinnet. Oppgaven vil ikke gå inn på spesifikke kliniske diagnoser, men vil fokusere på elever som i en skolekontekst viser en større eller mindre grad av utagerende atferd. I litteraturgjennomgangen er ulike synonymer til begrepet benyttet. Begrepet *disruptive behavior* er hyppigst anvendt ettersom dette begrepet ga flest relevante treff på forskningsartikler.

1.3 Oppgavens oppbygning

Studien er strukturert i åtte hovedkapitler. I kapittel en, i innledningen blir det gjort rede for valg av tematikk, for oppgavens relevans og studiens formål. Oppgaven sin avgrensning og oppbygning blir også presentert i dette kapittelet. Kapittel to presenterer oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. De to forskningsspørsmålene som blir presentert har som hensikt å belyse problemstillingen for å kunne konsentrere studien. Kapittel tre består av tidligere forskning med utgangspunkt i lærere sin manglede kunnskap, relasjonsarbeid, klasseledelse og forebygging på systemnivå.

Oppgavens fjerde kapittel presenterer relevant teori som har til hensikt å belyse problemstillingen. Først og fremst søkes det å gi et innblikk i begrepet *utagerende atferd*, dette blir gjort ved å gi et historisk innblikk. Etterpå blir begrepet beskrevet for slik det blir oppfattet i dag. Videre blir relasjonsarbeid, klasseledelse, tiltak på individ og systemnivå presentert. Oppgaven tar utgangspunkt i en sosiokulturell tilnærming til læring, og her blir også Bronfenbrenners sin modell (2005) gjort rede for. Til slutt i teoridelen vil relevante styringsdokumenter bli presentert.

I kapittel fem vil de metodiske fremgangsmåtene bli nøye beskrevet for. Det vil omhandle begrunnelser for valg av forskningsdesign, vitenskapelig refleksjon, utvalg, datainnsamling, samt hvordan studiens reliabilitet og validitet er ivaretatt. Til slutt vil etiske refleksjoner bli presentert. Kapittel seks i studien legger frem funn. Her presenteres det viktigste informantene uttalte under intervjuene. Kapittel syv vil presentere helheten i oppgaven. Drøfting av funn opp mot tidligere forskning, teoretisk rammeverk og lovpålagte styringsdokumenter står her sentralt. Avslutningsvis, i kapittel åtte, presenteres forskningens viktigste funn med kommentarer, som oppsummerer de viktigste fundamentene.

2.0 Problemstilling og forskningsspørsmål

2.1 Presentasjon av problemstilling

I denne masteroppgaven skal jeg studere lærere sine erfaringer med å håndtere elever som viser en utagerende atferd, og videre se på hva skolen gjør i sitt forebyggende arbeid på systemnivå. På bakgrunn av dette har jeg utformet følgende problemstilling:

Hvilke erfaringer har lærere med å håndtere utagerende atferd og hvilke tiltak gjennomfører utvalgte skoler for å motvirke denne atferd?

Hensikten med oppgaven er å belyse tematikken ved å intervju et utvalg av lærere om deres erfaringer og refleksjoner, for å oppnå økt kunnskap innen dette området av spesialpedagogikken. Det vil være interessant for meg å undersøke hvilke erfaringer informantene har gjort seg, hvilke tiltak de velger og iverksetter, samt hvordan skolen som institusjon reagerer og støtter opp om forebygging. Forebyggende arbeid rundt utagerende atferd anser jeg som særlig interessant i en forskningsrelatert sammenheng. For å finne svar på problemstillingen vil jeg intervju lærere som arbeider på mellomtrinnet. Hver av informantene har sin egen erfaring med utagerende atferd, og hva det innebærer. Informantene underviser til daglig elever med atferdsproblemer og formodes derfor å ha konkrete erfaringer og refleksjoner om aspekter rundt denne masteroppgaves problemstilling. Deres opplevelser og refleksjoner vil i samspill med teorikapittelet danne grunnlaget for oppgavens drøftingsdel og konklusjon, og videre bidra til å gi en helhetlig forståelse av dette forskningsområdet.

2.2 Forskningsspørsmål

For å belyse studiens problemstilling vil forskningsspørsmål være et verktøy som kan hjelpe med selve utførelsen, og som fokuserer studien (Krumsvik, 2019, s. 80). Følgende to forskningsspørsmål retter studien søkelyset mot:

1. Hvordan håndterer lærere utagerende atferd i skolen?
2. Hvordan organiserer skolen forebygging av utagerende atferd på systemnivå?

Det første forskningsspørsmålet er utformet for å få innsikt i hvordan informantene forstår begrepet, hva de gjør i akuttsituasjoner, og hva de trekker frem som viktige faktorer i evalueringprosessen. Forskningsspørsmålet henger tett sammen med problemstillingen, og dermed er det viktig at informantene og studien holdes innenfor samme forståelse. Det andre forskningsspørsmålet er utarbeidet for å gi svar på hvordan skolen organiserer forebygging på systemnivå. Det belyser hva skolene gjør i sin praksis rundt fenomenet utagerende atferd.

3.0 Litteraturgjennomgang

Den narrative litteraturgjennomgangen som blir presentert i denne delen av oppgaven er basert på et litteratursøk som ble gjennomført våren 2022. Kapitlet gir en oversikt over relevant og aktuell forskning som kan understøtte oppgavens problemstilling. Denne prosessen har inkludert flere litteratursøk og gjennomgang av forskjellige fagfelleverderte forskningsartikler. Innholdsmessig var det ønskelig at artiklene handlet om lærere sine erfaringer i møte med utagerende atferd blant elever på mellomtrinnet. I startfasen var litteratursøket en utfordrende prosess fordi forskning og annen faglitteratur benytter forskjellige faguttrykk for å beskrive elever som utfordrer lærerrollen. I tillegg blir begreper brukt om hverandre i samme kontekst. Dette gjorde det nødvendig å undersøke synonymer til utagerende atferd i litteratursøket.

Forstyrrende atferd, utagerende atferd, problematferd eller sosiale og emosjonelle vansker er eksempler på begreper som anvendes i norske forskningsartikler, og dermed var dette begreper som ble tatt i bruk i det første søket mitt. Det første søket foregikk i databasen Idunn og ga et treff på seks artikler, men det var imidlertid kun én av dem som var relevant. Deretter brukte jeg databasen ERIC. Her var det nyttig å bruke engelske ord og uttrykk, eksempelvis *acting out behavior*, *challenging behavior*, *conduct behavior* og *disruptive behavior*. I prosessen med å finne relevante søkeord ble jeg oppmerksom på at *disruptive behavior* ga de beste resultat i forhold til denne studien sitt formål, og dermed ble det mitt mest brukte søkebegrep. I prosessen med å finne relevante søkeord og begrep ble det nødvendig å bruke mer avanserte søk for at resultatene skulle gi meg de artiklene jeg konkret lette etter. Dette ble gjort ved å fylle inn med ordene *teacher* or educator**, *classroom* og *qualitative*. I tillegg ble

litteratursøkene avgrenset til artikler som var publisert i tidsrommet mellom 2012 og 2022. Selv om det hovedsakelig var databasene Eric og Idunn jeg brukte, har jeg også vært innom andre nyttige søkemotorer som Google Scholar, Oria og andre manuelle søk. Til slutt ble 12 forskningsartikler utvalgt. Artikkene viser til ulike funn som skaper et interessant og stødig grunnlag i oppgaven. Elleve av artiklene var kvalitative og en av dem strakk seg over i den kvantitative metoden. Grunnen til at denne ble inkludert var fordi studien sa noe om hvordan og hvor mange elever som opplevde å bli forstyrret av utagerende atferd.

Tema	Inkludert	Ekskludert
Databaser	ERIC, Idunn, Google Scholar og Oria.	Usikre kilder og databaser som ikke har et pedagogisk forankret innhold.
Tid	2012 – d.d.	Kilder som overgår ti år.
Fokus	Håndtering og forebygging av utagerende atferd, hovedsakelig på mellomtrinnet.	Elevperspektivet er ikke i fokus.
Type aktivitet	Forskningsartikler, bøker, nasjonale retningslinjer, doktorgrader eller rapporter.	Blogginlegg, bacheloroppgaver og masteroppgaver.
Språk	Skandinaviske språk eller engelsk.	Alle andre språk.
Søkeord	Utagerende atferd, forstyrrende atferd, sosiale og emosjonelle vansker, challenging behavior, conduct behavior, disruptive behavior, teacher, educator, strategies, classroom og qualitative study.	
Metode	Kvalitative studier, hovedsakelig med intervju som metode.	Kvantitative studier, spørreskjema.

Tabell 1: Tabellen viser en kort oversikt over litteraturavgrensninger som er gjort.

Tabell 1 viser en oversikt over ulike kriterier som er inkludert og ekskludert i litteratursøket. Fremstillingen ble gjort for å gjøre meg som forsker mer bevisst på hva jeg ønsket å fokusere

på. Eksisterende forskning på dette området er viktig fordi en utagerende atferd kan øke risikoen for en fremtidig negativ utvikling dersom det ikke blir satt inn rett-tidige tiltak (Drugli, 2013 s. 13). Videre i dette kapittelet vil hovedfunnene som kom frem under litteratursøket bli presentert.

3.1 Mangel på kunnskap

Studien til Duesund og Ødegård (2018) sier noe om hvordan elever opplever utagerende atferd. Undersøkelsen inkluderte 544 norske elever hvor hele 57% fortalte at de opplevde å bli forstyrret av andre elever i klasseromssituasjoner (Duesund & Ødegård, 2018, s. 415). Dette gir en indikasjon på at både elever og lærere får en mer strevende skolehverdag enn ønskelig. Det kan være en belastning som utfordrer lærerrollen i høy grad. Enkelte elever viser et tydelig behov for ekstra oppmerksomhet, og gjør det de kan for å komme i fokus. Det kan komme til utrykk ved å for eksempel få andre i klassen til å le, være uhøflig, grov i munnen eller gjentatte avbrytelser og protester (Müller, Hofmann, Begert & Cillessen, 2018, s. 99-108). Duesund og Ødegård (2018, s. 418) hevder at utagerende atferd faktisk har blitt en del av hverdagen for de fleste lærere i dag. Videre viser de til at gjentakende uro i klasserommet, og stress kan gi en så stor belastning at lærere velger å slutte i sin profesjon. I studien til Nunan og Ntombela (2021, s. 325) kommer det også frem at lærere kan føle seg hjelpeløse å bli utslitt av den høye forekomsten.

For de lærerne som er nye eller fremdeles er i yrket, synes det å være en enighet rundt det å være usikker i situasjoner som omhandler utagerende atferd, og at lærere savner en form for støtteapparat rundt seg som kan hjelpe dem å takle de vanskelige situasjonene (Atmojo, 2020, s. 509-521; Nunan & Ntombela, 2021, s. 322). Man finner også likhetstrekk i Weiss m.fl. (2020) sin studie hvor et utvalg lærere klager over å måtte håndtere utagerende atferd ved hjelp av prøving og feiling (Weiss et al., 2021, s. 215). Utagerende atferd er ofte uforutsett, noe som kan gjøre det vanskelig å trene på. Lærere synes å være bekymret for å havne i situasjoner som er forårsaket av problematferd, noe som gjerne gjør dem mindre selvsikre på å kunne håndtere det. Dette gir en indikasjon på at lærere og skoler behøver mer kunnskap om hva som fremmer positive relasjoner, og hvilke midler som fungerer i møte med elever som viser en utagerende atferd. Studien til Sørli og Ogden (2014, s. 190) viser imidlertid en nedgang i forekomsten av problematferd i skolerelaterte kontekster både i og utenfor klasserommet i tidsperspektivet fra 1998-2008.

3.2 Relasjoner har sammenheng med problematferd

Et gjennomgående funn i eksisterende forskning viser til viktigheten av å arbeide med den sosiale kompetansen hos elevene som viser en utagerende atferd. Nunan og Ntombela (2021) legger frem at den viktigste oppgaven læreren har er å utvikle et inkluderende læringsmiljø hvor alle elever blir sett og at de selv får kjenne på følelsen av at de betyr noe i et felleskap (Nunan & Ntombela, 2021, s. 326). Forskning viser at for å skape et godt læringsmiljø i klasserommet må relasjonsbygging stå sentralt, og det gjelder både elevene imellom og lærer-elev relasjonen. Det legges frem at lærer-elev-relasjonen har en klar sammenheng med omfanget av problematferd (Gözler, 2018, s. 11-18). Ved å ha gode relasjoner til elevene blir det i større grad mulig å avverge situasjoner preget av utagerende atferd. I tillegg vil positive relasjoner til elevene gi høyere sosial kompetanse, noe som igjen fører til bedre trivsel generelt på skolen. Studien til Duesund og Ødegård (2018) understreker også viktigheten ved å etablere et positivt klasseromsklima og positive relasjoner til elevene sine (Duesund & Ødegård, 2018, s. 420). For å skape et positivt klasseromsklima trekker Sueb m.fl. (2020) blant annet frem at det å lage klasseregler sammen med elevene vil kunne føre til at elevene føler et større ansvar for egne handlinger (Sueb, Hashim, Hasim & Izam, 2020, s. 52). Flere av forskningsartiklene trekker også frem at det kan være smart å arbeide med ulike programmer som LP-modellen (læringsmiljø og pedagogisk analyse), TERMA (Terapeutisk møte med aggresjon) eller TSK (tydelig støttende og forberedt klasseledelse) i arbeid med den sosiale kompetansen til elevene (Grimsmæth, Foldnes & Irgan, 2018, s. 318).

I tillegg til å arbeide med den sosiale kompetansen til elevene, legger Weiss m.fl. (2021, s. 215) frem at det å bygge et nært og forpliktende samarbeid med foresatte vil være et særlig essensielt arbeid med elever som viser utagerende atferd. Et godt skole-hjem samarbeid vil alltid være viktig, men gjerne ekstra viktig når elever opplever eller viser at de har det vanskelig på skolen. Dette samsvarer med det Nordahl m.fl. (2012) legger frem om kommunikasjonsarbeid med hjemmet. Det argumenteres for at et nært samarbeid med hjemmet vil øke muligheten for å endre atferden til det positive (Nordahl et al., 2012, s. 163). Det vil kunne skape bedre forståelse, og det vil være en faktor som gjør det mulig både foreldre og lærer å gi barna den støtten og hjelp de behøver. Dermed er det viktig at man som lærer også er pedagogisk ovenfor foreldre, at man ser dem, lytter, følger opp og kommer med tilbakemeldinger (Nordahl et al., 2012). Samtidig er det viktig å rette fokuset fremover mot hva som kan arbeides med for å nå målet når man møter foresatte til elever som viser

utagerende atferd. Om man møter foreldre på feil premisser kan man oppleve at foreldre går i forsvar (Nordahl, et al., 2012, s. 168).

3.3 Forebyggende tiltak i skolen

Forskning viser at lærere savner støtteapparater rundt seg som kan hjelpe med de hverdagslige problemer man møter på i skolen (Nunan & Ntombela, 2021, s. 322). Greene (2014) legger frem at lærere ofte opplever stress og usikkerhet relatert til situasjoner som oppstår i klasserommet, hvordan de skal håndtere barnet eller samarbeid med foreldre. Det hevdes at lærere ikke får den støtten de har behov for, for å kunne hjelpe elever som viser en utagerende atferd (Greene, 2014 s. 9). Enkelte elever gjør ikke alltid det de får beskjed om, og grunnen til det kan være mange (Müller et al., 2018, s. 99-108). Når slike situasjoner oppstår legger Ogden (2015) frem at det som oftest fører til at læreren må gjenta seg selv flere ganger, høyt foran resten av klassen, og at det ofte kan ende i en situasjon man skulle vært foruten (Ogden, 2015, s. 156). Hva som gjør at beskjeden ikke når frem kan skyldes ulike årsaker.

Flere studier trekker frem eksempler på hva som kan fungere forebyggende, og hva som kan være gode verktøy til under håndtering av utagerende atferd. Sueb m.fl. (2020, s. 49) legger frem at spesifikke og kortsiktige læringsmål kan være et velfungerende tiltak ettersom eleven kan oppleve mestring gjennom disse. I tillegg til dette kan plassering i klasserommet være et konkret tiltak som kan fungere. Sueb m.fl. (2020, s. 49) trekker frem at det å unngå plassering ved siden av andre som har lett for å bli distraheret, og unngå bakerste rad i klasserommet kan virke forebyggende i et slikt arbeid. Videre er atferdskorrigerer et kjent fenomen innenfor denne tematikken. Det er vanlig å råde elevene til å være stille, sette seg ned og følge beskjeder. Samtidig er straff et virkemiddel som ofte blir brukt i praksis. Det å gi ekstra oppgaver, slå i bordet eller gi kontrollspørsmål er eksempler på dette. Studien til Caldarella m.fl. (2020) legger frem at slike irettesettelser ikke vil være tilstrekkelige, ettersom det kan redusere motivasjonen til eleven og dermed skape et enda større problem enn hva det var i utgangspunktet (Caldarella, Larsen, Williams, Wills & Wehby, 2020, s. 28). Dermed må man se på andre alternativer som kan redusere og forebygge.

Forskning viser at effektiv formidling av beskjeder kan være forebyggende og resultere i at lærere ikke behøver å repetere seg selv eller mase. Det står beskrevet at gode beskjeder er bedre å formulere som utsagn heller enn spørsmål, og at disse beskjedene bør ha større forekomst i positive tilbakemeldinger heller enn negative (Caldarella et al., 2020, 28-40).

Samtidig vil effektive beskjeder ha sammenheng med at læreren har en god relasjon til eleven det gjelder (Ogden, 2015, s.155). For elever som viser utagerende atferd vil relasjoner være av avgjørende betydning. Forskning viser at enkle tiltak som å gi kontinuerlig positiv oppmerksomhet kan være med på å redusere uønskede forstyrrelser i klasserommet (Ogden, 2015, s. 36). Lærer-elev relasjonen har sammenheng med klasseledelsen som utøves av læreren. Forskning viser at effektiv klasseledelse, og mer spesifikt autoritativ klasseledelse, som er relasjonsorientert kan være en meget betydningsfull faktor som bidrar til å redusere og forebygge problematferd (Arnesen, Meek-Hansen, Ogden & Sørli, 2014, s. 148). Klasseledelse vises å være et viktig satsningsområde for å skape et godt læringsmiljø, og Arnesen m.fl. (2014, s. 148) hevder at en god klasseleder forebygger uro og bråk ved å være i forkant.

Når man arbeider med å forebygge utagerende atferd hevder Ogden (2015, s. 103) at man er avhengig av forutsigbarhet, felles forståelse og et godt samarbeid i kollegium (Ogden, 2015, s. 103). Det vil være nødvendig for å bli anerkjent, oppmuntret og for å utvikle trygghet som lærer. Grimsæth m.fl. (2018, s. 323) argumenterer for at kollektive møter blant lærere som bygger på refleksjon av egne erfaringer eller caser kan skape trygghet for lærere i sitt arbeid. Skoleledelsen har ansvar for å legge til rette for et slikt arbeid. Ved å tilrettelegge for kollektive møter som tar høyde for refleksjon vil det kunne gjøre lærerne mer rustet til å møte en uønsket elevatferd. Etter dialog med andre kompetente mennesker vil man gjerne tørre å teste ut råd og strategier man har fått tilgang til gjennom samarbeidet. Grimsæth m.fl. (2018) legger frem at å møte elevene med et åpent sinn, og samtidig opptre med sin pedagogiske kunnskap vil være et godt utgangspunkt (Grimsæth et al., 2018, s. 315). Det uforutsette vil være en del av enhver situasjon i møte med barn og unge som viser en utagerende atferd, og ved å ta høyde for det innøvde i tillegg til å bruke improvisasjoner og bruk av skjønn vil det kunne åpne dører og dermed danne grunnlaget for utøvelsen av lærerprofesjonen (Grimsæth et al., 2018, s. 315). Dersom man opplever mangel på profesjonsfelleskap på skolene kan det redusere mulighetene til å forhindre problematferd, man kan føle seg alene og hjelpeløs.

3.4 Oppsummering

I litteratursøket mitt kommer det frem at barn som viser en utagerende atferd gir en mer belastende skolehverdag for både elever og lærere. Forskningen viser at lærere ofte føler seg usikre i situasjonene og at de derfor har behov for mer kunnskap og midler som fungerer i møte med atferden. Studien til Duesund og Ødegård (2018) viser at atferden har en økende

tendens, mens studien som Sørli og Ogden (2014) utførte i et tiårsperspektiv fra 1998-2008 viser en synkende tendens. Funnene viser til viktigheten av å arbeide med den sosiale kompetansen hos elevene og relasjonen både mellom lærer-elev og elevene seg imellom. I tillegg kommer det frem at et nært samarbeid med hjemmet vil kunne øke muligheten for å endre atferden hos elevene som utagerer, til det positive. Litteraturgjennomgangen sier også noe om andre forebyggende tiltak som kan fungere i møte med elever som viser en utagerende atferd. Klasseledelse, strategisk plassering i klasserommet, effektiv formidling av beskjeder og kontinuerlig positiv oppmerksomhet er eksempler på dette. Videre funn fra litteratursøket viser at et godt og nært samarbeid i kollegiumet vil kunne skape trygghet i lærerne sitt arbeid. Ifølge forskningen vil et slikt samarbeid innebære kollektive møter basert på refleksjon av egne erfaringer eller relevante caser. Trygghet hos lærerne og en felles forståelse vil kunne gi forutsigbarhet for elevene. Forutsigbarheten vil kunne redusere den utagerende atferden.

4.0 Teoretisk rammeverk

I det følgende kapittelet presenteres relevant teori og forskning som tar utgangspunkt i oppgavens problemstilling. Først vil jeg beskrive den historiske utviklingen bak fenomenet utagerende atferd for å se hvordan samfunnet har forandret seg, både i form av elevrollen og lærerrollen. Deretter blir fenomenet beskrevet for hvordan det oppfattes i dag. Videre i kapittelet vil det bli gjort rede for ulike forebyggende tiltak som kan iverksettes på individnivå, teamnivå og systemnivå. Senere i kapittelet vil det bli gjort rede for viktigheten med relasjonsarbeid, klasseledelse og sosiokulturell tilnærming til læring. I lys av det vil Bronfenbrenner sin modell bli beskrevet, og til slutt vil det bli lagt frem ulike styringsdokumenter som viser til forskrifter skolen har krav om å tilrettelegge for.

4.1 Historisk blikk på fenomenet utagerende atferd

Hvilken atferd som oppfattes som et problem har historisk sett forandret seg. Opp gjennom årene har forskere beskrevet fenomenet på forskjellige måter, og det foreligger derfor mange ulike tolkninger på hva utagerende atferd er. Et gjennomgående hovedfokus i norsk skolehistorie har imidlertid handlet mye om å kontrollere denne uønskede atferden ved hjelp av disiplinering. Det medførte høye forventninger og krav til lærerrollen og meget negative opplevelser for elever (Ogden, 2012, s. 12). De elever som ikke levde opp til forventningene kunne gjerne bli kalt for «umulige barn», og i tillegg utsettes for ulike straffetiltak (Befring et al., 2020, s. 506). Rørvik (1994) legger frem i sine defineringsmåter at atferdsproblemer og disiplinivansker henger tett sammen. Disiplin vil i denne sammenheng handle om elevers

tilpassing til et reglement, og dersom man bryter reglementet blir det sett på som udisiplinert atferd (Rørvik, 1994, s. 243). For å nevne noen eksempler på udisiplinert atferd kan brudd på regler, dårlige arbeidsrutiner, uro eller frekke svar trekkes frem. I dag er skolen preget av andre tilnærminger, utvidet aksept og forståelsesmåter. Sammen med opplæringsloven stilles det tydelige krav til hvordan man som lærer skal utøve rollen sin (Befring et al., 2020, s. 506).

4.2 Utagerende atferd

Utagerende atferd er et komplekst begrep, og det finnes ikke én enkel definisjon som forklarer fenomenet, men heller flere som nyanserer forskjeller og trekker frem ulike perspektiver av begrepet (Nordahl et al., 2005, s. 32). En årsak til dette kan være at ulike fagdisipliner forstår, forklarer og definerer atferdsvansker på ulike måter. For å forstå begrepet er man avhengig av å kunne se begrepet i et større perspektiv. Hva som oppfattes som utagerende atferd er blant annet avhengig av miljø, kontekst, tid og situasjonen som atferden finner sted i. Hva som anses som akseptabel atferd på det gjeldende alderstrinnet er også av betydning (Nordahl et al., 2005, s. 32). Til tross for å være et komplekst begrep synes det likevel å være en enighet blant fagfolk om at enkelte elementer må være til stede for at atferden kan defineres som et problem. Om atferden blir omfattende, hvis den manifesterer seg og utvikler seg over tid, hemmer barnet sin utvikling og/eller blir en forstyrrende faktor for andre vil atferden kunne betegnes som et problem (Nordahl et al., 2005, s. 32; Roland, et al., 2016, s. 52). Ogden (2009, s. 18) hevder at atferdsproblemer i skolen handler om elevatferd som bryter med skolen sine regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også eleven sin egen læring og utvikling. Ifølge Kinge (2020, s. 31) kommer utagerende atferd ofte til uttrykk der barnet opplever at følelsene tar overhånd i form av situasjoner hvor barnet opplever usikkerhet, frustrasjon eller ensomhet. Dette samsvarer med det Ogden (2009) skriver om at uønsket atferd antakelig kommer av en reaksjon på det miljøet eleven møter, og at det ofte omfatter emosjonelle eller tankemessige problemer (Ogden, 2009, s. 18).

Denne studien handler i hovedsak om atferdsproblemer som av Ogden (2009/2015) omtales som lærings- og undervisningshemmende atferd og norm – og regelbrytende atferd. Atferden er karakterisert i form av overdimensjonerte signaler. Det kan innebære en opptrapping fra småprat i klasserommet til forstyrrende bråk, og handler for eksempel om sinne, uro, utydelige grenser, normoverskridende svar tilbake til lærer ved irrettesettelser eller kranling og slåssing med andre elever (Ogden, 2009, s. 17-18; Nordahl et al., 2005, s. 33). Omfanget er

som regel størst på barneskolen. Deretter forekommer en synkende tendens med stigende klassetrinn (Nordahl, et al., 2005, s.36). I likhet med lærings – og undervisningshemmende atferd er det ofte atferd som medfører vanskeligheter med å fungere i klasserommet. Sollesnes (2018) skriver at utagerende atferd både kan ha ulik karakter og ulike årsaker (Sollesnes, 2018, s. 44). En særlig utfordring er at atferden ofte skaper vansker for barnet selv og dets omgivelser. Kinge (2020, s. 32) trekker frem at barn er ikke utfordrende, og at ingen ønsker å opptre slik at det rammer seg selv eller andre. Om man fra et lærerperspektiv tenker at elevene er utfordrende vil det i tilfelle være en karakteristikk, som stempler og stigmatiserer. Kinge argumenterer for betydningen av å finne faktoren til hva som utløser den utagerende atferden, og hele tiden være åpen og interessert i å lete etter årsaker heller enn å kategorisere (Kinge, 2020, s. 31). Dette kan føre til at barnet sin atferd blir møtt med mer toleranse og anerkjennelse. Positive relasjoner blir i denne kontekst viktig å prioritere, fremfor negative sanksjoner.

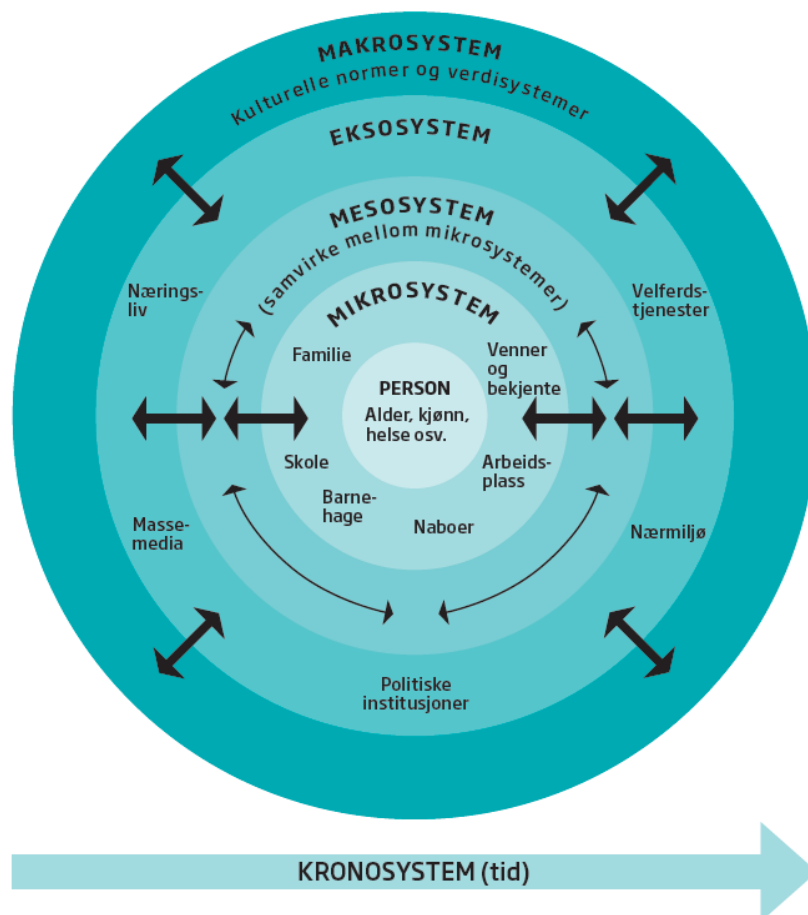
4.3 Sosiokulturell tilnærming til læring

Læring og utvikling gjennom interaksjon med andre mennesker og sosiale omgivelser er forankret i en sosiokulturell tilnærming til læring (Dysthe, 2001, s. 43; Säljo, 2016, s. 112). Haugen (2017) legger videre frem at der fagpersoner er opptatt av hvordan barn og unge påvirkes av både miljømessige og kulturelle miljøer rundt dem beskrives som en sosiokulturell tilnærming til læring (Haugen, 2017, s. 38). Tilnærmingen understreker at læring er en sosial prosess samtidig som de kulturelle og miljømessige faktorene spiller en viktig og sentral rolle. Disse faktorene gjenspeiler gjerne verdier og holdninger som kommer fra foresatte eller andre påvirkningsfaktorer i barnets oppvekstmiljø. De kulturelle og miljømessige helheter som barn og unge vokser opp i ses på som kjernen i den sosiokulturelle tilnærmingen (Haugen, 2017, s. 38). Tilnærmingen bygger på en teori om at språk og kommunikasjon er det viktigste redskapet, og at læring først skjer i samhandling med andre (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 67; Säljo, 2016, s. 111). Gjennom ulike samtaleformer har eleven mulighet til å uttrykke seg eller stille spørsmål. På denne måten vil man kunne utvide forståelse for andres forventninger, holdninger og ideer. Det legges frem at språket som kommunikasjonsmiddel kan brukes for å oppmuntre til positiv atferd. Det kan foregå gjennom positive tilbakemeldinger til elever, eller konstruktiv kritikk i støtte til å hjelpe elevene med å forstå konsekvensen av deres handlinger. Sosiokulturell tilnærming til læring anerkjennes av språket og samtalen i forebygging av utagerende atferd og fremmer en kultur som fremmer

positiv sosial interaksjon (Säljo, 2016, s. 113). For å få en bedre forståelse for hvordan ulike miljøer påvirker en persons utvikling vil Bronfenbrenner sin modell bli forklart i neste avsnitt.

4.3.1 Bronfenbrenners økologiske modell

Bronfenbrenner har utviklet en økologisk modell som handler om hvordan barn utvikler seg i en bevegelig verden (Ogden, 2009, s. 54). Han hevder at en persons utvikling og atferd er et resultat av interaksjonen mellom de sosiale relasjoner, av miljøene rundt, men også av en større sammenheng som inngår. Bronfenbrenner sin modell har individet i sentrum med fire overordnede inndelinger i ytterkant som han kaller *mikrosystemet*, *mesosystemet*, *ekosystemet* og *makrosystemet* (Haugen, 2017, s. 39). Inndelingen kan man se nedenfor i figur 1. Modellen leses innenfra og ut til *makrosystemet* som ytterste lag.



Figur 1: Viser oversikt over utviklingsmodellen til Bronfenbrenner (2005).

Mikrosystemer handler om miljøer der barn utvikler seg gjennom erfaringer. Dette skjer gjerne i samhandling med nær familie, venner eller skole som man har daglig kontakt med. Det beskrives at det ofte skjer der deltakerne deltar i bestemte aktiviteter og der man har bestemte roller (Ogden, 2009, s. 54; Haugen, 2017, s. 41). Resultatet av relasjonene mellom et sett av mikrosystemer danner et nytt system som imidlertid kalles for *mesosystemet*. Ofte er det forbindelser mellom hjem, skole og fritidsaktiviteter som danner dette systemet for barn, og Bronfenbrenner hevder at dette systemet er en nøkkelfunksjon i deres oppvekst. Mengden og kvaliteten i dette systemet vil dermed være avgjørende for enten utviklingsmuligheter eller - risiko. (Haugen, 2017, s. 40; Ogden, 2009, s. 54). Ogden (2009) beskriver *Ekosystemet* som «det ytre systemet», det innebærer de indirekte miljøstrukturer som barn påvirkes av uten å være til stede. Det vil med andre ord kunne gi barnet konsekvenser eller påvirkning via samfunnsinstitusjoner som de er en del av. *Makrosystemet* utgjør det fjerde og ytterste laget i modellen, og representerer mønstre i kulturen eller subkulturen som påvirker barn på en indirekte måte (Ogden, 2009, s. 55; Haugen, 2017, s. 41).

Bronfenbrenner sin økologiske modell viser at det finnes mange forskjellige årsaker og faktorer som spiller inn på et barns atferd. For å forklare modellen vil et kort praktisk eksempel bli presentert. Dersom tilfellet er slik at en elev opplever problemer i mikrosystemet, som i forhold til foreldre eller venner, kan dette føre til stress og resultere i utfordringer med å regulere atferden sin. I mesosystemet kan en dårlig relasjon mellom lærer og elev eller det at eleven selv opplever skolen som utfordrende øke sjansen for utagerende atferd. Ekosystemet kan også påvirke eleven indirekte, både positivt og negativt. Om samfunnets holdninger til utdanning og skole ikke verdsettes vil dette kunne påvirke negativt og øke sannsynligheten for uønsket atferd. Om kulturelle og politiske faktorer for eksempel er preget av store sosiale og økonomiske forskjeller, kan dette også øke sannsynligheten. På samme måte vil positive opplevelser i de ulike systemene kunne bidra til å støtte positiv utvikling og atferd. Ved å forstå hvordan ulike miljøer påvirker elevens utvikling og atferd, kan lærere ta hensyn til dette når de utvikler strategier for å forebygge utagerende atferd.

4.4 Forebygging og håndtering på individnivå

Det er ulike faktorer som danner grunnlaget for å kunne iverksette tiltak i forhold til utagerende atferd. Eksempler på konkrete tiltak kan være å arbeide med den relasjonelle kompetansen, relasjonsarbeid, klasseledelse eller inviterende samtaler (Kinge, 2020, s. 111). Når man snakker om tiltak, er det viktig å skille mellom arbeid i tid uten konflikter og i

situasjoner hvor tiltak er påkrevd. Når en krevende situasjon først inntreffer er det de innlærte pedagogiske metoder vi er godt kjent med som trer i kraft (Kinge, 2020, s. 112). I tillegg vil det være naturlig å anvende kunnskap fra tidligere erfaringer. Derfor er det særlig viktig å rette oppmerksomheten mot forebyggende faktorer som kan hjelpe med å avverge slike situasjoner på dels individnivå og dels systemnivå. Ogden (2015) skriver at for å kunne forebygge for utagerende atferd, vil det være nødvendig å ha innblikk i hva den enkelte elev har behov for (Ogden, 2015, s. 102). Det handler om å ruste elevene til å mestre ulike krav, og håndtere de krevende problemstillinger de kan støte på i en skolesammenheng. Den aller beste forutsetninger til å iverksette hensiktsmessige og fornuftige tiltak finner man ifølge Kinge (2020) i samhandling med barnet selv (Kinge, 2020, s. 112).

4.4.1 Dialogiske samtaler med eleven

For å arbeide kontinuerlig med å opprettholde positive endringer i en elev sin atferd skriver Ogden (2015) at det bør legges vekt på tidlig intervensjon (Ogden, 2015, s. 103). Det handler om at utagerende elever mottar hjelp, så tidlig som mulig, for å kunne unngå en negativ utvikling av atferden. I denne sammenheng hevder Kinge (2020) at det kan være lurt å gjennomføre dialogiske samtaler med eleven for å gi begge parter økt forståelse for en gitt situasjon (Kinge, 2020, s. 112). Dialogiske samtaler kjennetegnes blant annet ved at partene som deltar er likeverdige, at det ikke finnes et riktig svar, men heller at man prøver å forutse uenighetens forutsetninger. Samtaler med enkeltelever gir læreren en unik mulighet til å forstå bakgrunnen for elevens handlinger (Bergkastet, Dahl og Hansen, 2012, s. 128). Å sette av tid til slike samtaler er viktig for å få til et godt samarbeid med eleven, og for å kunne igangsette mer treffsikre tiltak (Kinge, 2020, s. 115). Tiltakene som iverksettes forutsetter at både barn og voksen er villig til det. For at tiltaket skal fungere er det viktig at samtalene skjer over tid, gjerne på faste tidspunkt og med en trygg fast voksen. Dette samsvarer med det Bergkastet m.fl. (2012) skriver om den viktige elevsamtalen som skal være et sted hvor elevene blir lyttet til. Dersom man bruker elevsamtalen som et bevisst verktøy i arbeid med å møte den enkelte elev og dens behov vil det kunne gi mulighet for å øke elevens motivasjon for læring (Bergkastet et al., 2012, s. 127). Under slike samtaler kan læreren kartlegge elevens egen mestring, og ut ifra det oppmuntre til en positiv atferdsutvikling. Mestring gir elevene trygghet, og det kan være med på å forebygge en negativ utvikling av uønsket atferd (Bergkastet et al., 2012, s. 127).

4.4.2 Akuttsituasjoner kan være mest utfordrende

Barn som viser utagerende atferd kan oppleves som vanskelige, hovedsakelig fordi situasjoner med utagerende atferd kan være krevende å håndtere. Lærere opplever ofte å ha begrenset kompetanse i akuttsituasjoner for å håndtere denne type vansker (Drugli, 2013, s. 138). Det er ofte i etterkant av en situasjon at lærere reflekterer over at de ikke har den nødvendige kunnskapen, og de sitter igjen med følelsen av utilstrekkelighet og manglende kompetanse. En mulig årsaksforklaring kan være at man ikke samhandler målrettet med eleven på rett tidspunkt. Det kan forklares med at eleven eksempelvis befinner seg i en presset situasjon, eller opplever et følelsesmessig underskudd (Kinge, 2020, s. 118). Samtidig vil man også som voksen være emosjonelt berørt i akutte situasjoner, noe som gjør at man ikke alltid klarer å tenke klart, og dermed tyr til de tiltak som allerede er besluttet og internalisert. En mulig løsning i slike tilfeller kan imidlertid være å åpne for en samtale med eleven, for å prøve å «komme inn» eller frigi viktige og nyttige psykiske ressurser. I tillegg til dette vil en av de viktigste faktorene i akutte situasjoner være å unngå opptrapping av det eksisterende konfliktnivå. Altså holde seg rolig, og ikke bli med eleven opp i en ukontrollert opphetet situasjon (Kinge, 2020, s. 119).

4.5 Relasjonsarbeid

Skolen er en viktig arena som skal bidra til elevenes faglige og sosiale læring. Som lærer har man et ansvar i dette arbeidet ettersom man møter elevene på et daglig grunnlag. Arbeid med den sosiale relasjonen mellom lærer og elev ser ut til å ha en forebyggende effekt mot utvikling av problematferd i en elevgruppe (Bergkasted et al., 2012, s. 24). Flere undersøkelser viser at det er en sammenheng mellom hvordan elevene opplever sin relasjon til læreren og omfanget av problematferd i en elevgruppe (Sørli & Nordahl, 1998, s. 266). Mangler i lærer-elev relasjonen, og gjerne elever som selv opplever at de har en dårlig relasjon til læreren synes å ha en større tendens til å vise ulik form for bråk og uro (Ogden, 2009, s. 137; Nordahl, 2005, s. 211). Først er det viktig at læreren forstår verdien i å bli kjent med hver enkelt elev, skape positive relasjoner og bidra til at klassemiljøet er preget av varme og åpenhet (Sørli & Nordahl, 1998, s. 266; Ogden, 2012, s. 26). Det å vise en genuin interesse for hvem eleven er og hva som engasjerer eller opptar dem kan føre til at eleven føler seg sett og anerkjent (Kinge, 2020, s. 64). Å utvikle positive relasjoner til alle elever er et kontinuerlig arbeid og krever at læreren er ekte i møte med eleven.

Barn som har en utagerende atferd opplever gjerne oftere nederlag og sitter inne med følelser som å bli oversett, rettet på eller avvist, og dermed vil positive relasjoner både til voksne og medelever være ekstra viktige i slike tilfeller (Kinge, 2020, s. 65). Nordahl mfl. (2005, s. 212) peker på etablering av tillit, verdsetting, anerkjennelse og evnen til å se det enkelte barn som sentrale elementer i arbeidet med å utvikle og opprettholde positive relasjoner til elever. Tillit er ikke noe man kan kreve, det blir gradvis til gjennom handlinger, og er noe man må gjøre seg fortjent til (Sørli & Nordahl, 1998, s. 266). Det vises til å være høyst nødvendig med god lærer-elev relasjon, men også elevene seg imellom. Sørli & Nordahl (1998) hevder at et mulig virkemiddel for reduksjon og forebygging av problematferd kan være å legge til rette for at gode relasjoner etableres (s. 265). For å oppnå dette må læreren tilrettelegge for opplæringsformer som åpner for dette. I tillegg er det viktig å tilrettelegge for et godt samarbeid med hjemmet. Eleven, og elevens foresatte blir ofte sett på som de viktigste samarbeidspartnerne til skolen. Samarbeid med foresatte er viktig for å utvikle en helhetsforståelse av eleven. Foreldre er ofte de som kjenner barnet best, og de kan dermed bidra med viktig informasjon som kan gi økt innsikt i elevens livsverden (Kinge, 2020, s. 149).

4.6 Klasseledelse

Som nevnt tidligere har klasseledelse hatt store endringer gjennom tidene. Før handlet det gjerne om streng disiplinering som oppdragelsesmetode for å få elevene til å underordne seg lærerens ledelse. Det handlet mye om å være autoritær i form av kontroll og respekt for den voksne. I dag er skolekulturen annerledes. Klasseledelse innebærer en lederstil preget av varme og omsorg, men samtidig tydelige grenser (Roland et al., 2016, s. 18). Videre handler det om hva man som lærer bidrar med til elevene sin faglige, sosiale og emosjonelle utvikling over et bredt praksisfelt (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 134; Ogden, 2015, s.118). Denne type ledelse kalles ofte for autoritativ klasseledelse. Hvis læreren utøver en proaktiv og relasjonsorientert klasseledelse vil det kunne være avgjørende for den gjensidige respekten man ønsker å oppnå til sine elever i klasserommet. Samtidig kan det være forebyggende for problematferd (Ogden, 2009, s. 139; Nordahl, 2005, s. 120). Noen lærere vektlegger sosiale relasjoner som vennlighet, tillit, respekt og empati, og andre legger hovedvekten på regler og rutiner (Ogden, 2009, s. 18). En god balanse mellom de to ytterlighetene kan være det beste middel. Likevel hevder Ogden (2009) at hensikten ofte er den samme, altså å etablere et læringsmiljø for å ivareta elevene og for å legge til rette for læring, både faglig og sosialt (Ogden, 2009, s. 18). Om man klarer å oppnå disse beskrivelsene argumenterer Arnesen m.fl.

(2014) for at det vil kunne virke forebyggende i form av at man er i forkant med situasjoner, noe som vil forhindre bråk og problematferd i å eskalere (Arnesen et al., 2014, s. 145).

4.7 Forebyggende arbeid på systemnivå

For ikke å la negative mønstre utvikle seg er det nødvendig at lærere får den anerkjennelsen, støtten og kompetansen de behøver. Gjennom et systemperspektiv på tiltak og forebygging kan kompetansen til lærere bli styrket, og de vil kunne oppleve en større trygghet i arbeidet sitt med utagerende atferd (Nordahl, et al., 2005, s. 234; Ogden, 2009, s. 97). Skolen som organisasjon skal være en stødig plattform og er det viktigste tiltaksnivået for å redusere og forebygge problematferd (Ogden, 2009, s. 97). Ogden (2009) hevder at hele personalet har et felles ansvar for atferdshåndtering, og at det derfor er viktig med en konsensus for hvordan uønsket atferd skal håndteres og forebygges (Ogden, 2009, s. 93). For å oppnå dette må skolen arbeide for en såkalt *effektiv skole*. Effektive skoler innebærer en rekke kriterier som er gjensidig avhengige av hverandre (Ogden, 2009, s. 97). I korte trekk handler det om en profesjonell skoleledelse som sørger for at man arbeider mot felles visjoner og mål. Det handler om å ha høye nok forventninger, arbeide hensiktsmessig, positive bekreftelser og ha regelmessig evaluering av både læreres og skolens arbeid. Støttende lederskap og teamarbeid er også viktige tiltak som vil kunne forebygge og styrke lærerens situasjon, samtidig som det vil kunne minske risikoen for problematiske relasjoner til eleven (Ogden, 2009, s. 96; Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 183).

Elvén (2017, s. 108) legger frem at dersom skoleansatte skal bli bedre i jobben sin er det viktig å skape arenaer hvor man kan diskutere sammen med kollegaer. Lærerkompetanse vil først utvikles når man reflekterer over egne erfaringer, stiller spørsmål og sammen leter etter svar som kan bidra til elevers læring og utvikling (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 187). Refleksjon handler om at ny og gammel kunnskap integreres for å skape forståelse. Det vil dermed kunne gi ny innsikt, motivasjon og beredskap for ny handling. Samtidig vil det kunne skape større sikkerhet til endret praksis, eller i allerede eksisterende situasjoner (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 187). I tillegg til et forebyggende arbeid i felleskap vil også små arbeidslag kunne forandre hverdagsstrukturen til det positive (Elvén, 2017, s. 111). I mindre arbeidslag vil man gjerne kunne arbeide tettere med enkeltelever og ut ifra det lage en personlig handlingsplan. Likevel hevder Elvén (2017, s. 119) at en generell handlingsplan på skolen er en god idé. Utover dette ser man at skoler deltar i ulike skoleutviklingsprogrammer for å forebygge uønsket atferd. Evidensbaserte praksiser finnes eksempelvis gjennom

programmene Zero og PALS. Disse utviklingsprogrammene vil bli nærmere beskrevet i neste avsnitt.

4.7.1 Zero og PALS – forebyggende utviklingsprogram

I dette delavsnittet vil det bli beskrevet for to ulike utviklingsprogram som viser til viktige områder innen tiltak for forebygging av uønsket atferd i skolen. Dette er programmer som retter søkelyset på både den faglige og den sosiale kompetansen til elevene (Ogden, 2009, s. 109). Prosjektene Zero og PALS har begge som formål å redusere og forebygge atferdsproblemer i grunnskolen. Zero kjennetegnes ved kontinuerlige seminarer for kollegiet hvor det utarbeides skoleomfattende handlingsplaner (Ogden, 2009, s. 109). PALS står for positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen. Programmet innebærer planer på flere nivå for å styrke elevers sosiale kompetanse, det skal fremme en positiv kultur og tilrettelegge for god relasjonsbygging for å forebygge og redusere atferdsproblemer i grunnskolen (Aase et al., s. 50). Det opprettes også her et team som skal lede og veilede arbeidet ved skolen. Implementeringen av PALS-modellen skjer i to moduler. Modul nr. 1 rettes mot alle elever for å begrense risikoutvikling på et lavt innsatsnivå (Aase et al., s. 50). Modul nr. 2 bygger videre på den første modulen og rettes mot de som har behov for mer støtte. Det skolerelaterte teamet vil stå til ansvar for å evaluere skolens eventuelle handlingsplan. Det blir også lagt vekt på hyppige fellesaktiviteter og støtte som gjør at medlemmene får god veiledning i prosjektet (Ogden, 2009, s. 109).

4.8 Hva sier lovverket?

I Stortingsmelding nr. 11 blir lærerrollen beskrevet som summen av de mange forventninger og normer som stilles til utøvelsen i yrket (Kunnskapsdepartementet, 2008). Det innebærer også å tilrettelegge og hjelpe de elever som utfordrer lærerrollen. I prosessen med å realisere og sikre samfunnets forventninger er det viktig å ha god innsikt i egen rolle. Det innebærer blant annet at man utøver rollen i tråd med forskrifter og lovpålagte styringsdokumenter man er pliktig til å følge. Videre vil dokumenter som beskriver elevens rettigheter, og skolens praksis i lys av problematferd bli gjort rede for.

4.8.1 Overordnet del av læreplanen – profesjonsfelleskap og skoleutvikling

Overordnet del av læreplanen er en forskrift som representerer grunnopplæringen i Norge og skal forme den pedagogiske praksisen i skolen (Kunnskapsdirektoratet, 2017). Den skal tydeliggjør skolens ansvar for dannelse og utvikling av alle deltakere, og derfor må alle som

arbeider med barn og unge la grunnsynet prege skolehverdagen (Kunnskapsdirektoratet, 2017). I tillegg er det viktig å være klar over at Overordnet del må leses i lys av opplæringsloven, læreplanverket og andre regelverk som er gjeldene for skolens opplæring (Kunnskapsdirektoratet, 2017). I én del av Overordnet del av læreplanen står det skrevet at skolen skal være et profesjonsfelleskap hvor de ansatte på skolen skal kunne utvikle, reflektere og evaluere praksisen sin (Kunnskapsdirektoratet, 2017). Selv om alle ansatte i skolen må ta aktiv del i det profesjonelle læringsfelleskapet er det skoleledelsen som står ansvarlig for det profesjonelle samarbeidet. Hverdagen til en lærer kan bestå av en rekke utfordringer. Uavhengig av hvilke situasjoner som oppstår skal lærere vise omsorg for hver enkelt elev. Det innebærer også å hjelpe de elever som tar uheldige valg, de som strever eller ikke føler seg inkludert. Overordnet del av læreplanen skriver at lærere utvikler faglig, didaktisk og pedagogisk kompetanse gjennom samhandling og dialog med sine kollegaer (Kunnskapsdirektoratet, 2017).

4.8.3 Formålsparagrafen

Opplæringslovens formålsparagraf (Opplæringsloven, 1998, §1-1) fremlegger hva formålet med selve opplæringen i skolen innebærer. Det står blant annet skrevet at skolen skal fremme danning og lærelyst ved å møte elevene med tillit og respekt. Opplæringen skal fremme evner og holdninger som kan bidra til å åpne dører mot fremtiden (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Dette vil være viktig å fremme for alle elever, men for elever som viser en utagerende atferd vil det muligens være ekstra viktig. Det samsvarer med §1-3 som presenterer at opplæringen skal tilpasses etter elevene uavhengig av forutsetninger (Opplæringsloven, 1998, §1-3). For å møte elevene på best måte og for å veilede den enkelte elev, både sosialt og faglig, vil elevsamtalen være et uunnværlig verktøy i denne sammenheng. Gjennom slike samtaler får læreren mulighet til å kontinuerlig kartlegge elevens mestringspotensiale og dens behov i tiden som kommer fremover (Bergkastet et al., 2012, s. 127).

4.8.4 Paragraf 9A – Elevene sitt skolemiljø

Alle som arbeider med barn og unge må være godt kjent med opplæringsloven §9A. Paragrafen viser elevene sin rett til et trygt og godt skolemiljø hvor opplæringen skal fremme helse, trivsel og læring (Opplæringsloven, 1998, §9A-2). Dette er altså et felles ansvar som alle ansatte har for å tilfredsstille at alle elever er trygge på skolen. I tillegg har lærere og andre ansatte på skolen en såkalt aktivitetsplikt, det vil si at de er pliktige til å melde fra til

ledelsen og undersøke nærmere dersom det er mistanke om at en elev ikke har det bra. Opplæringsloven §9 A-3 presenterer at skolen skal ha nulltoleranse mot krenking og arbeide forebyggende mot dette (Opplæringsloven §9 A-3). Om skolen iverksetter tiltak skal det utarbeides en skriftlig plan med innhold av: planlegging, løsning, gjennomføring, hvem som er ansvarlig og evaluering av tiltaket. Ifølge opplæringsloven §9 A-4 (1998) har lærere et ansvar for å gripe inn dersom de ser eller er bekymret for at elever blir utsatt for krenkende ord eller handlinger. Lærere som arbeider i den norske skolen har ikke lov til å bruke tvang, men dersom man som lærer anser det som nødvendig for å beskytte seg selv, andre elever eller eleven selv kan nødrett benyttes. Det kan for eksempel benyttes for å stoppe en slåsskamp eller beskytte mot elever som oppleves som truende. Dette må selvsagt gjøres så skånsomt som overhodet mulig da adgangen til å bruke nødrett eller nødverge er snever (Roland et al., 2016, s. 170-171; Kunnskapsdepartementet, 2023). For å unngå slike situasjoner er det viktig å ha god relasjon til elevene og deres utfordringer, samt å forebygge og være proaktiv.

4.9 Oppsummering

Teoridelen i denne oppgaven viser til ulike områder som bidrar til å underbygge problemstillingen. Først blir utagerende atferd beskrevet for i en historisk utvikling, og videre for hvordan fenomenet blir oppfattet i dag, i lys av Ogden (2015) sin typologi. Kapitlet presenterer viktige elementer i forebygging og håndteringsprosessen både på et individnivå, teamnivå og et systemnivå. Dialogiske samtaler, relasjonsarbeid, skole-hjem samarbeid og klasseledelse er eksempler på forebyggende områder som ble nærmere beskrevet for. Oppgaven tar utgangspunkt i en sosiokulturell tilnærming til læring, og dermed ble tilnærmingen forklart i teoridelen. Modellen til Bronfenbrenner ble nærmere beskrevet for å se på hvordan et menneske utvikler seg. Dersom man ser utviklingen i lys av modellen ser man at det kan være mange årsaker til at en elev viser en utagerende atferd. Videre ble det beskrevet for forebyggende arbeid på systemnivå, og viktigheten med å ha en stødig plattform i ryggen når man arbeider med utfordrende temaer. Til slutt i kapitlet ble det gjort rede for ulike lovpålagte styringsdokumenter som er relevante i denne kontekst.

5.0 Metode

I metodekapittelet vil det bli gjort rede for hvilke metodiske valg som har blitt tatt, selve gjennomføringen av forskningen og hvilke etiske betraktninger forskningen har vektlagt. Kapittelet kommer til å trekke frem ulike utfordringer som oppstod underveis, diskusjon av rollen som forsker, og refleksjoner rundt etikk, pålitelighet og gyldighet. Metode betyr veien til målet, og kan regnes som kjernen i praktisk vitenskap. I denne sammenhengen vil målet i hovedsak omhandle å tilegne seg kunnskap (Høgheim, 2020, s. 27). Underveis i forskningsprosessen tar man i bruk ulike verktøy for å innhente hensiktsmessige data som er nødvendig for å kunne besvare problemstillingen sin på best mulig måte (Krumsvik, 2014, s. 122). Ifølge Grønmo (2016) er metode måten man fremskaffer et empirisk datagrunnlag, utvikler teori og sikrer at de akademiske erkjennelser og teori oppfyller kravene til vitenskapelig kvalitet og relevans på det aktuelle fagområdet (Grønmo, 2016, s. 41).

5.1 Kvalitativt forskningsdesign

Denne masteroppgaven baserer seg på kognitive læringsprosesser og skoleansatte sine erfaringer med elevers utagerende atferd. Dermed anses det at et kvalitativt forskningsdesign er en godt egnet fremgangsmåte for å få innblikk i intervjuobjektene sine erfaringer. En kvalitativ metode setter søkelys på et begrenset antall informanter, og innsamlingen av data skjer ved hjelp av intervju og observasjon, og gjerne mer spesifikt gjennom tekstbaserte formidlingsformer (Høgheim, 2020, s. 29; Kvale & Brinkmann, 2010, s. 49). Denne oppgaven forholder seg til intervju som metode. Postholm & Jacobsen (2018) påpeker at formålet med denne type forskningsmetode er å forstå den man snakker med, og på denne måten få innsikt i holdninger og interesser til informanten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95; Befring, 2015, s. 84). Kvalitativt forskningsdesign er en subjektiv metode som beskriver virkeligheten, det er kontekst avhengig og søker å gå i dybden for å oppnå forståelse av sosiale fenomener (Thaagard, 2009, s. 11).

Temaet for nærværende masteroppgave skulle bestemmes i begynnelsen av studiets høstsemester. Bestemmelsen falt på begrepet utagerende atferd blant skoleelever med intervju som metode for den empiriske datainnsamlingen. Utvalget ble avgrenset til å være fire lærerinformanter, nærmere bestemt fire profesjonsutøvende skoleansatte med personlige erfaringer innen det valgte fokusområdet. Intervju som metode fokuserer på opplevelsesdimensjoner, og er velegnet når formålet er å få innsikt i individers hverdagsliv (Dalen, 2011, s. 15; Befring, 2015, s. 109). Formålet med intervjuene var å innhente empiri

som jeg senere kunne drøfte, og sette i sammenheng med annen forskning på området. Videre skulle empirien kunne knyttes til relevant teori for å styrke forskningens pålitelighet og dens saklige grunnlag. Denne studien forsøker å belyse lærere sine opplevelser rundt håndtering av utagerende atferd blant elever, og videre handler den om hvordan lærere opplever at skolen som organisasjon tar hånd om forebyggingen av utagerende atferd på systemnivå. Informantene deltok hver for seg i et semistrukturert intervju. Intervjuene ble deretter transkribert, kategorisert og fortolket. I etterkant av dette har deres utsagn blitt drøftet i lys av relevant litteratur, forskerens egen forforståelse for tematikken og videre fortolket i en større sammenheng.

5.2 Vitenskapsteoretisk refleksjon

I analysen av det empiriske materialet vil den kvalitative forskningsmetoden bestå av ulike tilnærminger. Dette masterprosjektet er forankret i en hermeneutisk tilnærming, som i likhet med andre tilnærminger er fortolkende. Hermeneutikken blir beskrevet som «læren om tolkning ...», og handler om å fortolke tekster ved å sette fokus dypere enn hva som blir oppfattet umiddelbart (Dalen, 2011, s. 18; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73). Den hermeneutiske metoden kan omhandle både tolkning av intervju og observasjonsdata, men i denne oppgaven er det tolkning av intervju som danner grunnlaget for analysen (Befring, 2015, s. 110). Studien vil ikke spesifikt fortolke tekster, men intervjuene som er gjennomført har blitt transkribert, og videre blir transkriberingen grunnlaget for senere tolkning og analyse. Formålet med en hermeneutisk tilnærming er å forstå hva delene og helheten i en tekst handler om, og ut ifra dette forstå hva det betyr (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 74; Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 134). Samtidig understreker denne tilnærmingen at det ikke bare finnes én sannhet, men heller at vi tolker fenomener forskjellig.

Oppgaven ser etter meningsinnhold i form av informantenes egne erfaringer i møte med fenomenet utagerende atferd. Innenfor hermeneutikken finner man en aletisk spiral som tar utgangspunkt i at forskeren i praktisk vitenskap har en forforståelse for det fenomenet som skal undersøkes (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 135). Ved å utføre intervjuer får man nye erfaringer og økt forståelse for temaet man allerede har en forutforståelse for, dermed kan man si at hermeneutikken er en såkalt sirkulær prosess (Befring, 2020, s. 93). Høgheim (2020) legger frem at det forskeren kan fra før ofte kan påvirke det nye arbeidet sitt (Høgheim, 2020, s. 169). Med andre ord vil dette bety at tolkning av innsamlet data ikke alltid vil kunne være fullstendig objektiv. Denne oppgaven går som nevnt tidligere ut på å studere lærere sitt tankesett, opplevelser og erfaringer. Ettersom jeg har en forforståelse av tematikken

er jeg innforstått med at drøfting av funn mest sannsynlig ikke vil være helt objektiv. Likevel vil man gjennom en hermeneutisk tilnærming se på sammenhenger og meningsfulle mønstre gjennom kunnskapen som ble tilegnet i innsamlingsprosessen.

5.3 Utvalg

I kvalitative studier er utvalg av informanter et særlig viktig tema. Prosessen i å velge informanter krever at forskeren har både innsikt i og kompetanse om fenomenet som forskes på. Ved å anvende ulike utvalgsriterier vil en som forsker ha større mulighet for å få en variasjon innen det fenomenet som studeres (Dalen, 2011, s. 44). Valget av informanter er avhengig av hva som ønskes å få kunnskap om. Det skal ikke være for mange informanter i utvalget ettersom bearbeidingen er tidskrevende, men utvalget skal likevel gi et tilstrekkelig grunnlag. Et utvalg vil være de mennesker som deltar i den aktuelle forskningen (Høgheim, 2020, s. 121). Ved å intervju fagpersoner får man mulighet til å få et innblikk i deres erfaringer (Dalland, 2019, s. 76).

Denne studien handler om lærere sine erfaringer rundt håndtering og forebygging av utagerende atferd på mellomtrinnet. I den offentlige norske skole vil det si skolesøkende barn mellom 9 og 13 år. Derfor var det viktig å finne informanter med relevant erfaring og interesse innenfor forskningstemaets fokusområde. I denne sammenhengen handler det om fagpersoner som arbeider på mellomtrinnet, og som har erfaring med utagerende atferd. I tillegg til disse kriteriene var det ønskelig å anskaffe både mannlige og kvinnelige informanter, men det var ikke et avgjørende kriterium. For å komme i kontakt med informantene var ledelsen involvert på de utvalgte skolene. Jeg sendte en epost slik at de kunne videresende til aktuelle informanter som passet med beskrivelsene jeg ga. Jeg sendte med et informasjonsskriv (se vedlegg1), slik at informantene kunne få mer innsikt i hva forespørselen gikk ut på. Denne prosessen ga to informanter. De resterende informantene har jeg tatt direkte kontakt med selv, ettersom prosessen med å få tak i informantene har vært krevende. Jeg tok kontakt med lærere jeg visste arbeidet på mellomtrinnet, og forhørte meg om de hadde erfaring med utagerende atferd. De som hadde denne erfaringen fikk tilsendt et informasjonsskriv om forskningen sitt formål, slik at de kunne skrive under på dette skjemaet før intervjuet startet.

Rekrutteringsprosessen resulterte i totalt fire informanter. Postholm (2010) legger frem at få antall informanter vil gjøre det enklere for forskeren å finne fellestrekk i uttalelsene

(Postholm, 2010, s. 43). Utvalget til studien består av som nevnt tidligere av fire informanter, en mannlig og tre kvinnelige. Alle var kontaktlærere på mellomtrinnet. De fire informanter i studien hadde vært i yrket mellom tre og tjuefem år. De var ansatt på tre forskjellige skoler, i to forskjellige kommuner. Intervjuene ble gjennomført med bruk av lydopptak og etterfølgende transkribert, noe som fungerte godt. Informantene hadde på forhånd gitt samtykke til deltakelse i forskningen.

Informanter	Informant 1	Informant 2	Informant 3	Informant 4
Kjønn	Kvinne	Kvinne	Kvinne	Mann
Hvilket trinn	7. trinn	7. trinn	7. trinn	6. trinn
Arbeidserfaring	3 år	25 år	19 år	4 år
Alder	25 år	61 år	42 år	29 år

Tabell 2. Tabell viser kort bakgrunnsinformasjon om informantene.

5.4 Datainnsamling

Intervjuene ble gjennomført på arbeidsplassene til de enkelte informantene, innenfor tidsperioden januar – mars 2023. Utførelsen av intervjuene foregikk med bruk av fysiske møter. To av intervjuene ble gjennomført en-til-en, mens det siste intervjuet ble gjennomført som et såkalt fokusgruppeintervju hvor utspørringen skjer ved at flere subjekter er tilstede samtidig (Høgheim, 2020, s. 132). I et en-til-en intervju har forskeren samtale med en informant om gangen, og det er denne metoden som er mest vanlig å bruke (Høgheim, 2020, s. 132). I forkant av intervjuene ble informantene informert om at beregnet tid var ca. 45 minutter. Under intervjuene var jeg som forsker den ledende parten. Intervjuene tok alle utgangspunkt i intervjuguiden (se vedlegg 2), men oppfølgingsspørsmål ble stilt der det føltes naturlig. Alle intervjuer hadde en fin flyt og hadde en varighet på mellom 30-45 minutter. Når intervjuene var gjennomført begynte bearbeiding og organisering av innsamlet datamateriale (Dalen, 2011, s. 55). Et intervju kan registreres på ulike måter, enten ved videoopptak, notatskriving, lydfil eller ved hukommelse. Det mest vanlige er å benytte seg av lydopptak. På denne måten kan man som forsker rette seg mot informanten og dens uttalelser, og konsentrere seg om dynamikken i selve intervjuet. I tillegg vil intervjuet holde en større flyt, og oppfølgingsspørsmål eller respons vil kunne komme fortløpende (Thagaard, 2019, s. 111). Ved å benytte seg av lydopptak får man også mulighet til å høre intervjuet flere ganger,

og alt av pauser, ordbruk og tonefall vil bli registrert (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 203; Thagaard, 2019, s. 112). Intervjuene som ble gjennomført i denne studien er alle dokumentert med lydfil og videre transkribert i sin helhet inn i et Word-dokument, uten bruk av et formålstjenlig program. Transkribering handler om å gjøre om tale til skriftlig materiale, på en så lik måte som det muntlige språket som mulig (Høgheim, 2020; Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Dette ble gjennomført fortløpende etter hvert intervju, ved å lytte til opptaket opp til flere ganger og skrevet ned ord for ord. Etter flere timer med transkribering ble det til slutt 5600 ord i Word dokumentet, og dermed ble det naturlig at sitatene i resultatdelen ble noe kortet ned. Likevel var det viktig at budskapet i svarene informantene ga ikke ble borte. I informasjonsskrivet til informantene ble det uttrykt at alle data ville bli anonymisert, og for å overholde dette blir informantene omtalt og erstattet med «Informant 1», «Informant 2», «Informant 3» og «Informant 4».

5.4.1 Intervju

I en kvalitativ tilnærming handler intervju om å anskaffe fylldig, berikende og omfattende beskrivelser som gir informasjon rundt menneskers hverdagsliv (Thagaard, 2019, s. 89). I tillegg handler det om menneskers synspunkter og perspektiver på fenomenet som blir forsket på. Registrering av muntlig informasjon hentet fra ett eller flere subjekter er noe som inngår i et intervju som forskningsmetode (Høgheim, 2020, s. 130). Intervju har ulike tilnærminger og deles vanligvis inn i strukturerte, ustrukturerte og semistrukturerte typologier. Thagaard (2019) hevder at for å få innsikt i informanter sine erfaringer, følelser og tanker er semistrukturert intervju en godt egnet metode (Thagaard, 2019, s. 87). Etersom formålet med denne studien er å undersøke lærere sine erfaringer og tankesett rundt fenomenet utagerende atferd, kan det derfor tenkes at semistrukturert intervju vil være passende.

I denne oppgaven er dermed en semistrukturert form for intervju anvendt. Høgheim (2020, s. 130) legger frem at semistrukturerte intervjuer har en mer fleksibel form, men at de i likhet med strukturerte intervjuer har et overordnet mål for samtalen og en såkalt planlagt intervjuguide. Kvale og Brinkmann (2015) hevder at det er viktig å benytte seg av en intervjuguide som i utgangspunktet er lik for alle intervjuer når man tar i bruk denne metoden (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 162; Høgheim, 2020, s. 131). Selv om semistrukturerte intervjuer setter søkelys på bestemte temaer åpnes det imidlertid opp for å snakke om andre uforutsette ting, eller stille oppfølgingsspørsmål der det er ønskelig (Høgheim, 2020, s. 131). Det innebærer å kunne stille spørsmål underveis som ikke var tenkt ut på forhånd (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 94). Det viktigste er at man innhenter den informasjon som er ønskelig å

finne svar på. Tabellen under viser sammenhengen med intervjuguide og forskningsspørsmål. Intervjuspørsmålene baserte seg på forskningsspørsmålene mine. Fire av dem baserer seg på forskningsspørsmål én, og de tre neste på forskningsspørsmål to.

	Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål til informant
<i>Forskningsspørsmål 1</i>	Hvordan håndterer lærere utagerende atferd i skolen?	Hva legger du i begrepet utagerende atferd?
		Har du erfaringer med elever som viser utagerende atferd?
		Hvordan håndterte du situasjonen, og hva erfarte du under situasjonen?
		Hva gjorde du i etterkant av situasjonen?
<i>Forskningsspørsmål 2</i>	Hvordan organiserer skolen forebygging av utagerende atferd på systemnivå?	Hvordan arbeider skolen med forebyggende faktorer for å redusere denne atferden på systemnivå?
		Har skolen din en strukturert plan for håndtering og forebygging av slike situasjoner, og hvordan forholder du deg til den?
		Er du som informant fornøyd med planen som skolen tilbyr deg som ansatt?

Tabell 3: Viser sammenheng med forskningsspørsmål og intervjuguide

5.4.2 Intervjuguide

I forkant av intervjuene ble det utarbeidet en intervjuguide til støtte for samtalene (se vedlegg 2). Primært sett skal intervjuguiden være et redskap for å ta opp det man ønsker svar på, og for å gi samtaleformen en god flyt (Dalland, 2019, s. 78). Utarbeidingen innebærer nøye planlegging slik at man får spurt om og får svar på det man ønsker. I tillegg vil denne prosessen gjøre at forskeren blir mer forberedt til selve utførelsen av intervjuet (Dalland, 2019, s. 78). Hovedstrukturen i denne studiens intervjuguide hadde en balanse mellom spørsmål som var lett å besvare og spørsmål som krevde mer gjennomtenkning.

Innledningsvis kan det være lurt å starte med å snakke seg varm (Dalland, 2019, s. 78). Dermed startet innhenting av empiri med kort bakgrunnsinformasjon som i kjønn, alder og år i yrket. Deretter skulle informantene redegjøre over sine forståelser av begrepet utagerende atferd. Videre handlet spørsmålene om informantene sine tanker og erfaringer rundt håndtering av fenomenet. I siste del av intervjuguiden var fokus rettet mot et organisasjonsnivå, for å høre hvordan informantene vurderte de tilbud skolene ga sine ansatte med tanke på forebygging av utagerende atferd. Videre skulle informantene reflektere over disse ledelsesrelaterte bestemmelser. Til slutt i intervjuene ble det åpnet for at informanten kunne tilføye eller fortelle om særlige aspekter som de syntes var viktig å få med i forhold til oppgaven sin tematikk. Ved å gi denne muligheten kunne informantene tilføye nye synspunkter om de skulle blitt endret underveis. For forskning sin validitet og reliabilitet kan dette være viktig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73).

5.5 Analyse av datamaterialet

For å analysere tekstdataen i denne studien ble det som kalles for innholdsanalyse anvendt. Innholdsanalyse handler om å lese teksten med et åpent blikk, samt å forholde seg til oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Denne analytiske tilnærmingen innebærer å tolke informantene sine uttalelser gjennom systematisk koding og kategorisering av ulike temaer (Høgheim, 2020, s. 202; Thaagard, 2009, s. 171). Første steg i analysen handler om å lese gjennom dokumentet med de transkriberte data opp til flere ganger for å bli kjent med innholdet. Her var hensikten å få en første forståelse av helheten (Dalen, 2011, s. 18; Høgheim, 2020, s. 203). I tillegg innebærer det å prøve å forstå hva informantene faktisk fortalte. Uten det første steget hadde det vært vanskelig å fortsette med analyseringsprosessen. Steg nummer to er kodings- og kategoriseringsprosessen – to prosesser som er viktig å skille mellom. Når man koder handler det om å sette merkelapp på materialet som er samlet inn, det kan eksempelvis gjøres ved å markere viktige ord. Kodingen handler hovedsakelig om å redusere mengden på innsamlet data, men det er viktig at innholdet fremdeles er sentralt (Høgheim 2020, s. 204). Kategorisere er arbeidet som kommer i etterkant, og handler om å samle kodene til større enheter (Nilssen, 2014, s. 46). I starten av kodingen ble det veldig mange kodeord, og det ble etterhvert uoversiktlig. Dermed ble det nødvendig å organisere kodene i kategorier. Ved å gjenta denne prosessen flere ganger resulterte det etterhvert i flere fellesnevner, som til slutt endte opp i fire ulike kategorier. Steg fire i analysen innebærer å belyse forskningsspørsmålene ved å ta i bruk kategoriene man har generert (Høgheim, 2020, s. 211). Etter analysen kan man trekke slutninger.

5.6 Kvalitetssikring

Dette delkapittelet presenterer kvaliteten på oppgaven, og vil omhandle reliabilitet og validitet. To sentrale begreper for å kunne vurdere troverdigheten og generaliserbarheten til et forskningsprosjekt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 273). For oppgaven sin struktur er det derfor delt inn i to ulike deler, reliabilitet og validitet.

5.6.1 Reliabilitet

Denne masteroppgaven baserer seg på et kvalitativt forskningsdesign, og vil derfor bli vurdert etter hvor pålitelig den er. Dermed er det viktig at forskningen utføres på en troverdig, pålitelig og konsistent måte (Thagaard, 2019, s. 181). Reliabilitet handler om i hvor stor grad resultatene i studien kan regnes som stabile eller troverdige, og om de kan reproduseres av andre forskere på et senere tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Ettersom studien baseres på kvalitativ forskning, og datainnsamling er hentet fra et få antall informanter kan det tenkes at andre forskere som anvender samme metode ikke vil få nøyaktig samme resultater (Thagaard, 2019, s. 188). Dermed vil det være ekstra viktig for denne studien å fremlegge hvordan arbeidet er utført. Reliabiliteten innebærer også at man gjør rede for kontakten som er etablert med informantene i feltarbeidet, og hvilken betydning det har hatt for datautviklingen (Thagaard, 2019, s. 181). Ved å redegjør for forskningsprosessen på en gjennomsiiktig måte vil man kunne forsvare reliabiliteten, og utenforstående personer vil kunne vurdere prosessen. Samtidig vil det være muligheter for at andre kan følge samme strategier og metoder på et senere tidspunkt (Thagaard, 2019, s. 188).

I selve intervjusituasjonen kan det være flere fallgruver som kan utspille negativt på reliabiliteten. Om man som forsker for eksempel stiller ledende spørsmål eller overbeviser informanten kan det ha negative konsekvenser, og dermed er det viktig at man som forsker er bevissthet rundt det slik at forskningen blir så objektiv som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). For å unngå begrensninger for kreativitet og variasjon er det likevel viktig at man ikke blir for subjektiv. For å ivareta oppgavens reliabilitet på best mulig måte var det viktig for meg å være bevisst på disse faktorene underveis i hele prosjektet.

5.6.2 Validitet

I kvalitativ forskning er det viktig å sikre at innsamlet data er relevant og pålitelig for å kunne trekke gyldige konklusjoner. Validitetsbegrepet handler om hvorvidt forskningen er relevant

og om man har undersøkt det som faktisk var ønskelig å finne ut av (Krumsvik, 2014, s. 151; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Denne masteroppgaven handler om lærere sine erfaringer med håndtering, og videre om deres tanker angående forebygging på systemnivå. Det vil si at problemstillingen og forskningsspørsmålene vektlegger lærere sine erfaringer, opplevelser og tanker. Ved å ta i bruk intervju som metode vil man få et innblikk i tankesettet til den enkelte lærer, men man får ikke mulighet til å se hva som faktisk blir gjort i praksis. Det vil derfor være en risiko for at informantene sine uttalelser ikke er ærlige (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 281). Med dette kan det tenkes at studien sin troverdighet kan være noe svekket. En mulig løsning på det kunne vært å observere i tillegg, slik at man får sett om informantens utsagn stemmer med deres praksis. I tillegg kan det tenkes at informantene som ble intervjuet sammen ikke turte å være helt ærlige når en annen kollega på siden potensielt «dømmer» den andre. Videre vil det være en risiko for at mine fortolkninger ikke stemmer nøyaktig overens med det informantene har ment. For å kontrollere feilkildene på best mulig måte ble det foretatt noen grep. Som eksempelvis å gjennomføre intervjuene på informantenes arbeidsplass, informere om at det er satt av god tid og benytte lydopptak.

Et viktig element å ta med er at studien vektlegger informantene sine erfaringer med utagerende atferd, og ikke ved å observere hva som faktisk blir gjort. Validitet handler om hvor godt metoden som er brukt i undersøkelsene egner seg til å undersøke det den skal (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 276). Validiteten understreker også viktigheten med å ha et kritisk forskningsblikk til eget arbeid. For å gjøre dette kan det være lurt å stille spørsmål til metode og forskning kontinuerlig gjennom hele prosessen. Om man har en kritisk holdning gjennomgående i hele prosessen hevder Krumsvik (2019) at validiteten i oppgaven blir styrket (Krumsvik, 2019, s. 196).

5.7 Datasikkerhet

Før jeg startet prosessen med å rekruttere informanter til prosjektet søkte jeg om godkjenning til norsk senter for forskningsdata (NSD), som nå gjennom en sammenslåing har endret navn til Sikt (se Vedlegg 3). Her vedla jeg all nødvendig informasjon og fikk tilbakemelding om å fikse på noen små ting før den ble godkjent. I informasjonsskrivet (Vedlegg 1) jeg la ved i søknaden, og som jeg har sendt ut til informantene mine står det at all innsamlet data i studien vil være anonymisert. I tillegg presiseres det at informantene har mulighet til å trekke seg fra forskningen når som helst uten å begrunne det. Videre ble informantene informert om at lydfilen kom til å bli slettet, og umulig å finne tilbake til etter at transkriberingen var ferdig.

Informasjonsskrivet var noe informantene mine måtte signere i forkant av intervjustart. Se vedlegg nr. 1, 2 og 3 for informasjonsskriv, intervjuguide og svarbrev.

5.8 Etiske refleksjoner

Thaagard (2019) skriver at når man tar i bruk kvalitative metoder har man som forsker et etisk ansvar overfor informantene sine, og at det er viktig at disse prinsippene blir overholdt. Et kvalitativt metodevalg innebærer kontakt mellom forsker og informant, noe som betyr at kunnskap blir til gjennom samspill (Thaagard, 2019, s. 21). NESH (2021) presenterer viktigheten med at man som forsker må respektere informanten sin autonomi, frihet, medbestemmelse og integritet (sitert i Thaagard, 2018, s. 23). I tillegg må forskeren sikre seg samtykke fra deltakerne i forskningsprosjektet. I rekrutteringsprosessen ble mange lærere på mellomtrinnet spurt om de ønsket å delta i prosjektet. Noen svarte ja, andre nei. Deltakelsen i denne studien var frivillig. Alle informanter som deltok, har skrevet under på et informasjonsskriv som viser til deres samtykke. Dersom en informant plutselig skulle angre på sin deltakelse var det mulig å trekke denne. Av gjennomførte intervjuer er det ingen som trakk seg, noe jeg setter pris på ettersom jeg opplevde prosessen med å finne informanter som tidkrevende.

5.9 Styrker og svakheter ved metodevalg

Intervju som forskningsmetode kan ha ulike styrker og svakheter når det kommer til skoleforskning. På den ene siden kan man som forsker få en dypere og mer utførlig forståelse av det informanten uttrykker ved å gjennomføre samtaler med fysisk tilstedeværelse. Man har mulighet til å stille spørsmål til hva som blir sagt, og på denne måten prøve å forstå informanten sine uttalelser og forståelse for fenomenet. Gjennom mine intervjuer fikk jeg møte informantene hvor de fortalte om sine erfaringer med utagerende atferd. En svakhet med hensyn til studiens reliabilitet kan være at et lite utvalg informanter, ikke nødvendigvis er representativt for alle lærere. Dette masterprosjektet gir kun en indikasjon på hvordan det kan være ute i praksisfeltet, men ikke hvordan det alltid er. Studien innebærer et utvalg på fire informanter, noe som gjør det vanskelig å presentere et bredt svar.

Jeg anser metodevalget mitt som et gunstig valg for å besvare problemstillingen min. Dette kan begrunnes med at jeg er ute etter yrkesaktive lærere sine tanker og refleksjoner rundt opplevde situasjoner. I tillegg får jeg en indikasjon på hvorvidt skolene faktisk arbeider

forebyggende med utagerende arbeid. Jeg mener at metodevalget mitt er godt egnet til denne oppgaven, et annet valg kunne gitt konsekvenser som hadde resultert i å ikke få ønskelig datainnsamling.

6.0 Presentasjon av funn

I det følgende kapittelet vil de mest sentrale funnene fra datainnsamlingen bli presentert. For å gjøre denne delen mer oversiktlig er underkategorier benyttet. Kategoriseringen baserer seg på intervjuguiden og det informantene rettet mest oppmerksomhet mot i sine uttalelser.

Dermed ble inndelingen: forståelse av utagerende atferd, erfaringer i møte med fenomenet, konkrete praksiseksempler og informantenes håndtering, arbeid informantene vektlegger, den dialogiske samtalen og forebygging på systemnivå. Inndelingen blir brukt for å belyse hvert av forskningsspørsmålene på en oversiktlig måte. I følge Høgheim (2020) og Thaagard (2009) er den innholdsanalytiske tilnærmingen en godt egnet metode å fremstille datainnsamlingen på (Høgheim, 2022, s. 202; Thaagard, 2009, s. 171). Informantene i denne studien består av fire personer. Denne delen av oppgaven vil sammen med teorikapittelet danne grunnlaget for kommende drøftingsdel.

6.1 Forståelse av utagerende atferd

Min første forskningskategori tar for seg informantenes forståelse av begrepet utagerende atferd. Hensikten med dette var å få et overblikk over deres personlige forståelse og formulering, og dermed styrke forskningens reliabilitet. Informantene ga uttrykk for at det var vanskelig å finne en nøyaktig definisjon, men alle informanter la likevel frem sine forståelser av begrepet. Fra uttalelsene kom det flere likheter på kjennetegn. Informant 1 la frem at det handlet mye om elever som ikke klarte å kontrollere følelsene sine:

Ehh, først tenker man gjerne på elever som blir fysiske og verbale, i form av at de slår, skubber, sparker eller roper stygge ting. Men jeg tenker gjerne at det handler om mer enn dette. Ofte er det elever som ikke klarer å kontrollere følelsene sine, og at utagering da blir deres reaksjon på en situasjon. Jeg tror at de fleste ville valgt smartere løsninger dersom de hadde hatt kontroll på følelsene sine. (Informant 1)

Informant 2 og 3 la vekt på at utagerende atferd handlet om elever som mistet kontrollen og at utagerende atferd både forekom i en fysisk og verbal form.

Det kan jo selvsagt være flere ting. Jeg tenker det kan være fysisk utagering mot andre mennesker eller mot inventar, og det kan være ordbruk hvor eleven sier ting for å nedverdige deg eller andre elever. (Informant 2)

Informant 3 sa seg enig og la til at det som oftest oppsto i situasjoner hvor eleven følte seg truet eller misforstått.

Ja jeg er enig i det du sier. Utagering er noe som forstyrrer undervisningssituasjonen i form av å ta oppmerksomheten vekk fra læreren. Det er gjerne i situasjoner hvor eleven blir misforstått eller føler seg truet, at de mister kontrollen, og da går de inn i en slags boble vil jeg si. Likevel tror jeg ingen gjør det med vilje. Det skaper jo vansker for barnet selv også. (Informant 3)

Informant 4 forbandt utagerende atferd med elever som ikke klarte å regulere seg selv.

Jeg tenker det er atferd der eleven ikke er i stand til å tenke «klart». Eleven er på en måte utenfor tolleransevinduet sitt. Det er gjerne oppførsel som skrider langt fra normal oppførsel for medelever og egen normal oppførsel. (Informant 4)

6.2 Erfaringer i møte med fenomenet utagerende atferd

Videre ønsket jeg å finne ut hvilken erfaring informantene hadde i møte med utagerende atferd. Informant 1 la frem at hun til tross for få år i læreryrket hadde mye erfaring med utagerende atferd. Det ble forklart med at hen har hatt såkalt krevende klasser. Informanten la frem at det handlet om barn som sitter inne med en frustrasjon som kan ha forskjellige grunner. Det kan ha en sammenheng med ulike diagnoser eller at de har det vanskelig på hjemmebane for eksempel. En erfaring informanten hadde gjort seg handlet om å ha ett godt samarbeid med eleven, og i tillegg være ekstra bevisst på relasjonen.

Ja! Jeg føler faktisk at jeg har ganske god erfaring med det. Jeg har erfart at kontinuerlig relasjonsbygging er svært viktig i arbeid med barn som viser en utagerende atferd. Det er viktig å vise at du er der for å hjelpe, for det nytter ikke bare å si det. Jeg tenker at barn oppdager fort om du liker dem eller ikke. (Informant 1)

Informant 2 og 3 fortalte også at de hadde opplevd mange situasjoner, men fordelt på mange år i yrket. Erfaringene som informantene satt igjen med etter slike hendelser handlet imidlertid mye om å være en voksen som oppriktig viser interesse i elevene.

Ja det har vi så absolutt. Ehm jeg tenker smil og vær glad for å se eleven selv om de har gjort noe dumt i timen, dagen eller uken før. Jeg tror det er viktig å vise at du liker eleven uansett hva som har skjedd. Dette er vertfall noe jeg har erfart at de er veldig vare for. De er ofte redde for å bli mislikt. (Informant 2)

Ja det er jeg helt enig i! Samtidig tenker jeg at det vil være lurt og etter hvert kartlegge eller samtale med eleven for å finne ut hva som trigger. Dette er noe som har hjulpet meg i mitt arbeid. Da kan man jo gjerne se noen likhetstrekk, noe som vil gjøre det lettere å forebygge. Min erfaring er at utagerende atferd er noe det blir mindre av etter hvert som elevene blir eldre. (Informant 3)

Informant 4 sa at hen egentlig hadde lite erfaring med barn som viser en utagerende atferd, men fortalte at det hadde oppstått noen episoder innimellom. Dermed forsto hen hva som ble etterspurt.

Ja, jeg har noen erfaringer og det jeg tenker går igjen her handler om å vise en interesse for eleven. Gi eleven positiv oppmerksomhet der du kan, og gjerne finn noen felles interesser å snakke om for å bygge på relasjonen. (Informant 4)

6.3 Konkrete praksiseksempler og informantenes håndtering av utagerende atferd

En del av formålet med studien var å finne ut hvordan lærerne håndterte konkrete situasjoner med utagerende atferd. Flere av informantene la frem interessante eksempler på dette.

Informant 1 uttalte seg om en praksishistorie som handlet om garderobeproblematikk. I korte trekk gikk det ut på en gruppe elever som hadde hatt det morsomt på en annen elevs bekostning. Informanten uttrykte at eleven hadde vanskeligheter med å kontrollere følelsene sine. I det eleven kom ut av garderoben og fikk øye på medelevene var rullegardinen allerede dratt ned og utageringen var i ferd med å eskalere.

Jeg så at eleven økte tempoet på vei mot denne gruppen av elever. Jeg så at dette fort kunne bli en farlig og ubehagelig situasjon, og reagerte umiddelbart med å gripe fysisk inn for å stoppe situasjonen. Selvfølgelig er det utfordrende, og spesielt om elevene er større og sterkere enn deg. (Informant 1)

Informant 3 la også frem et konkret eksempel hvor en elev viste en utagerende atferd. Episoden informanten uttalte seg om hadde oppstått i klasserommet. Utageringen skjedde ved at en elev hadde klakket igjen en datamaskin og kastet den i gulvet. Det var tydelig at denne

eleven hadde utfordringer med å kontrollere følelsene sine.

Jeg kunne se at dette var på vei til å bli en stygg utagering, og valgte derfor å si «okei alle sammen, da vil jeg at alle reiser seg og går rolig ut i skolegården». Utageringen stoppet med dette. Jeg tror det handlet om at resten av klassen gikk bort fra situasjonen slik at eleven fikk ro rundt seg. (Informant 3)

Informant 4 fortalte også om en konkret episode hvor han var nødt til å gripe inn fysisk for å stoppe utageringen. Det ble lagt frem at situasjonen var til fare for andre, og at informanten dermed anså det som nødvendig der og da.

En gang kastet en elev en saks etter en medelev inne i klasserommet. I denne situasjonen var jeg nødt til å gripe inn fysisk og bære eleven ut av klasserommet. Eleven fikk roet seg ned, og vi løste opp der og da. (Informant 4)

6.4 Arbeid lærere vektlegger i møte med utagerende atferd

Informantene kom inn på flere viktige og sentrale faktorer i arbeid med barn som viser en utagerende atferd. Alt fra små konkrete tiltak til større fokusområder. Samtlige la hovedvekten på relasjonsbygging og samarbeid med hjemmet som vesentlige områder å arbeide kontinuerlig med. Informant 1 vektla hovedsakelig relasjonskompetansen som en viktig forutsetning. Samtidig fortalte informanten at et tett samarbeid med hjemmet var sentralt.

I klasseromssituasjoner er jeg alltid veldig tett på. I tillegg har jeg plassert eleven taktisk, slik at det er enkelt for meg å følge med hele tiden. Uavhengig av hvor situasjon skjer tror jeg noe av det viktigste er å ha gode relasjoner til eleven og vise at man oppriktig bryr seg om dem. I tillegg tror jeg det er viktig å ha et tett samarbeid med foreldre. Det gjøre det enklere for oss alle å være i forkant. (Informant 1)

Informant 2 la frem at det var viktig å kjenne elevene sine slik at man kan komme dem i forkjøpet. Samtidig hadde informanten erfart at det var viktig å være rolig i møte med dem.

Jeg prøver alltid å være rolig. Det jeg har lært mye de siste årene er at det kan være veldig små ting som utløser atferden. Det er viktig å klare å lese elevene, og være sensitive på de små tegnene for å prøve å komme i forkjøpet. For å kunne gjøre dette må man jo kjenne elevene sine så ja, jeg tror det handler mye om relasjoner. (Informant 2).

Informant 3 tok seg tid til å forklare hvordan man kan arbeide for å etablere en god relasjon. Det ble lagt frem at det ofte var et tidskrevende arbeid, men helt essensielt.

For å etablere gode relasjoner tror jeg man må bruke god tid på å vise at man bryr seg. I mange tilfeller innebærer det å ha god tålmodighet, for du kan liksom ikke bare bestemme at «nå skal vi ha en god relasjon». Jeg tenker elevene som utagerer trenger trygghet og stabile rammer rundt seg. Om man klarer å gjøre alt dette vil tilliten komme gradvis. (Informant 3)

Etter en liten stund kom informant 2 og 3 inn på foreldresamarbeid, og hva dette kan bidra med i arbeid med utagerende atferd. Informant 2 la frem at det er en viktig forutsetning å ha de foresatte på lag, og at kampen er vanskelig å kjempe uten.

Ja det er sant! Samarbeid med hjemmet er jo kjempeviktig, altså at vi er på samme lag. Det å ha tillit fra foreldrene, og at de forstår at du som lærer vil ungen deres sitt beste. Det gir en veldig god forutsetning. (Informant 2)

Ja om du ikke har et godt forhold til foreldrene, så har du tapt den kampen vil jeg nesten si. Jeg tenker faktisk at man må være like pedagog med foreldrene, for om de føler mye motgang så kan du som lærer føle at foreldrene angriper deg på en måte. (Informant 3)

Informant 4 vektla også relasjonen som en viktig faktor i arbeid med elever som viser en utagerende atferd.

Det er ingen tvil om at utagerende atferd er en utfordring å håndtere. Det er selvsagt viktig at eleven vet at mine handlinger blir iverksatt for å hjelpe. Det krever at man arbeider mye med relasjonen. I perioder trenger man gjerne å investere i mer tid for å etablere den gode relasjonen (Informant 4)

6.5 Den dialogiske samtalen som sentral metode i etterkant av en situasjon

En særlig viktig faktor informantene snakket mye om var dialogiske samtaler. Det fremlegges at samtalen kan bidra til økt forståelse for begge parter, noe som kan forebygge utagerende atferd i fremtiden. Informant 1 hevdet at samtalen var utrolig viktig å gjennomføre i etterkant av en situasjon. I tillegg legger informanten frem at for de elever som viser mye utagerende atferd vil det være smart å gjennomføre kontinuerlige samtaler på faste tidspunkter.

Jeg er alltid bevisst på å gi eleven tid for seg selv slik at hen får roet seg litt ned før en samtale med meg. Jeg tror det er viktig både for meg og eleven selv å samtale om hva som har skjedd før eleven går hjem. Da prøver jeg å vise at jeg er der og sier at vi skal finne ut av dette sammen. Noen elever synes det er vanskelig å snakke om hva de føler, og da er det nok ekstra viktig med en god relasjon i bunn. (Informant 1)

Informant 2 og 3 la også samtalen frem som en viktig faktor i etterarbeidet, men at samtalen ikke fungerer for alle elever.

Det er avhengig av eleven og situasjonen. I utgangspunktet ønsker jeg å ha en samtale, men eleven er gjerne ikke klar for samtale denne dagen. Noen er ikke klar for samtale i det hele tatt. Uansett tror jeg det er viktig å være rolige ovenfor dem, både med stemme og kroppsspråk. (Informant 2)

Ja jeg er enig med den roen. Ikke bli med eleven opp! Jeg tror at samtalen i etterkant av en situasjon er kjempeviktig. Både for at eleven skal forstå hva som har skjedd, hvorfor det skjedde, og for å snakke om hva som kunne blitt gjort annerledes. Utenom den dialogiske samtalen skriver vi gjerne avviksmelding, vi kontakter hjemmet og varsler ledelsen. Det kommer helt ant på alvorlighetsgraden på selve situasjonen. (Informant 3)

Informant 4 la også vekt på samtalen som et sentralt arbeid. I tillegg fremla hen for hva som er videre rutine med varsling av hendelsen.

I etterkant satt jeg med eleven og prøvde å få eleven til å fortelle om det som skjedde. Jeg tenker samtaler er viktige, både for at eleven skal forstå hva som har skjedd og slik at vi kan finne løsninger sammen om det skulle skjedde en lignende situasjon en annen gang. Videre fortalte jeg ledelsen og varslet foresatte til begge elever om hendelsen. (Informant 4)

6.6 Forebygging av utagerende atferd på systemnivå

En del av oppgavens problemstilling handlet om det forebyggende arbeidet de utvalgte skolene tilbydde på systemnivå. Dermed var det viktig å få frem informantene sine synspunkter om hva som ble gjort i det forebyggende arbeidet på systemnivå. Det synes å være ulikt i informantene sine svar. Informant 1 og informant 4 hadde ikke like lang erfaring i yrket sammenlignet med informant 2 og 3. Uttalelsene deres gir en indikasjon på at

forebyggingsarbeid i forhold til utagerende atferd er et tema man har mer behov for som ny i yrket. Informant 1 uttalte seg på denne måten:

Jeg synes det er litt vanskelig, fordi ja vi snakker om situasjoner når ting allerede har skjedd. Men jeg føler at det er sinnsykt lite arbeid med det kollektivt, og at det ikke blir prioritert. Jeg føler at jeg som lærer skal løse alle verdensproblemer, men da må jeg ha mer kunnskap altså! Det å diskutere oss litt imellom føler jeg ikke gir meg nok.
(Informant 1)

Informant 2 og 3 har vært i yrket i flere år og virker å ha et mer avslappende forhold til tematikken. De la frem at skolen hadde et forebyggende arbeid i form av kursing av hele personalet dette året, og at de ikke hadde et behov for mer enn dette.

Måten vi arbeider forebyggende på er vell helst at Pål Roland holder kurs for hele personalet. Kursene inneholder mye teori, og vi får ulike oppgaver som vi skal drøfte og prøve å løse sammen. Det går jo hovedsakelig ut på måten du fremstår, ehh man skal jo være en autoritativ klasseleder. En autoritativ klasseledelse kan være med å avverge utagerende situasjoner. Så jeg føler ikke på et behov for mer en dette nei
(Informant 2)

Ja det er sant, han har vell vært her tre ganger i halvåret. Det er som du sier, det handler om å se seg selv i egen rolle som klasseleder. Jeg tenker jo det er viktig å møte elevene som utagerer på samme måte som de andre. Samtidig går det mye på relasjonsbygging og trygge rammer. Jeg tenker jo at dette er forebyggende faktorer i møte med utagerende atferd. (Informant 3)

Etter at informant 2 og 3 snakket ferdig om kursene som Pål Roland holdt for dem, kom plutselig en av informantene på at lærerne i skoleregi hadde drøfting rundt forebyggingsarbeid på en planleggingsdag i høst. Informanten mente det ville være lurt å bruke kartlegging, og finne likhetstrekk som kan gjøre det lettere å forebygge.

Forresten, i høst arbeidet vi med noe som heter trygghetsplan. Det er et skjema med ulike punkter for hva du skal gjøre under en hendelse, hva du skal gjøre i etterkant og hva som kan dempe eller trigge en situasjon å sånn. Det er jo egentlig et kartleggingsverktøy, som er lagd for at våres arbeidssituasjon skal bli tryggere, men det hjelper jo for andre også. (Informant 3)

Informant 2 var enig i uttalelsene som informant 3 kom med. Samtidig ble det fortalt kort om at skolen var inne i et program som het PALS. Det ble fortalt at programmet hadde hatt god virkning, og gjort forskjell i hvordan man ser sin egen rolle.

I tillegg har vi jo PALS som er et godt fungerende verktøy. Jeg føler det har gjort meg mer bevisst i egen rolle. Samtidig har nok dette styrket arbeidet vårt med utagerende atferd, og hvordan man møter enkelteleven. (Informant 2)

Informant 4 la frem at skolen arbeider mye med temaer som «rører seg», og at de under ulike team møter også kommer inn på denne tematikken.

Vi arbeider mye med forståelse av viktighet rundt relasjon, trygg og stabil voksenperson og mestring på team møter. Hver uke har vi storsteam møter hvor vi diskuterer det som «rører» seg, og da kommer vi jo inn på denne tematikken også. Dette er noe som jeg ser på som forebyggende faktorer i et slikt arbeid. (Informant 4)

6.7 Skolenes tilbud om en strukturert plan for håndtering og forebygging

For å finne ut hva som fungerer som forebyggende tiltak ønsket jeg å undersøke hvordan de utvalgte skolene tilrettela for dette. I tillegg var jeg nysgjerrig på om informantene var fornøyde med tilbudet som skolen hadde. Det kommer frem ulike svar på begge disse spørsmålene. Informant 1 sin mening var at det ikke fantes noen strukturert plan. Men at dersom en situasjon skulle oppstå ville ledelsen komme på banen. Informanten ga uttrykk for at hen savnet en plan lik den jeg som forsker etterspurte.

Nei jeg føler ikke vi har noe strukturert plan på hvordan vi gjør ting. Dersom det finnes så har jeg i tilfellet ikke blitt informert. Da jeg overtok klassen min så visste jeg at noen elever hadde ulike vansker, men jeg følte egentlig ikke at jeg fikk noen informasjon om hva jeg skal gjøre i det heletatt. Jeg har måttet belært meg selv med å spørre egentlig. (Informant 1)

Informant 2 og 3 la frem at en strukturert plan ikke er noe skolen tilbød. Samtidig kommer det frem at dersom man skulle hatt en plan for det hver gang, kunne det fort blitt mange og langvarige møter. En av informantene la frem at de skrev avvik etter en hendelse, men at det føltes mer ut som en dokumentasjon enn noe annet.

Jeg føler ikke at vi har en tydelig plan på hva som skal skje om en hendelse oppstår. Dersom det finnes en skriftlig plan så er den ikke levende. Men det er klart at med

mindre erfaring får man ofte en sterkere reaksjon tror jeg. Det var vertfall noe jeg erfarte i starten, og det førte til at jeg hadde et større behov for å snakke med noen. Vi skriver jo avvik, men dette føles egentlig bare ut som en dokumentasjon, og ikke noe mer enn det. (Informant 3)

Informant 2 sa seg enig i at skolen ikke tilbød en strukturert plan, men at avvikene som ble skrevet ga en forbedring både for ansatte og elever.

Nei vi har nok ikke en kjempe tydelig plan, men jeg tenker at avvikene som vi har skrevet har ført til forbedring. Vi har for eksempel fått inn ressurser de to siste årene som en følge av disse avvikene. Noe som helt klart har hjulpet! Det har gitt en forandring i læringsmiljøet både for oss ansatte, og for elevene. (Informant 2)

Informant 4 la imidlertid frem at skolen hadde planer for dette, men at hen forholdt seg til det i liten grad.

Ja skolen har planer for dette, men jeg forholder meg til det i veldig liten grad ettersom jeg har lite utfordrende atferd for tiden. Det føles litt som at planen er noe du må sette deg inn i selv. Er det noe vi ikke har for mye av i skolen så er det tid, derfor kunne det gjerne vært nyttig med en gjennomgang eller fremvisning på et fellesmøte angående dette (Informant 4)

Til tross for at samtlige skoler ikke tilbydde en strukturert plan for håndtering og forebygging av utagerende atferd la informantene frem at dersom en hendelse først skjedde så følte samtlige at ledelsen ville stille opp for dem. Det ble lagt frem at ledelsen var flinke til å stille opp, og at de var åpne og imøtekommende hvis man lurte på noe.

6.8 Oppsummering av funn

Funnene i denne studien kan alle knyttes til forskningsspørsmålene som er anvendt. Først handlet empirien om lærernes erfaringer og opplevelser rundt utagerende atferd, og videre hva skolen iverksetter for sine ansatte. For å oppsummere de mest sentrale funnene har jeg valgt å konsentrere disse rundt følgende punkter: Utagerende atferd, relasjoner, dialogiske samtaler og forebygging på systemnivå.

Utagerende atferd

Til tross for at utagerende atferd er et vanskelig begrep å definere viser funnene i studien til enighet rundt hva begrepet innebærer. Informantene beskriver for at utagerende atferd

omfatter både fysisk og verbal atferd, og at det som oftest er en reaksjon hvor en elev mister kontrollen over følelsene sine. Informant 1 la frem at hun hadde mye erfaring med utagerende atferd til tross for få år i yrket. Selv om hun var bevisst på enkle forebyggende tiltak ble det beskrevet for at atferden var utfordrende å håndtere. Informant 1, 3 og 4 la fram at de har erfart situasjoner hvor de anså det nødvendig å gripe fysisk inn. De beskrev ulike eksempler og la frem at en fysisk involvering alltid er siste alternativ. Likevel mener de at dette er nødvendig i noen tilfeller, som for eksempel når utageringen er til fare for andre. Informant 2 og 3 forklarte at de hadde erfaringer med utagerende atferd fordelt på mange år i yrket. De la frem at noe av det viktigste de hadde erfart i arbeid med barn som viste en utagerende atferd var å beholde roen, altså ikke la seg affisere av stemningen. I tillegg la informant 3 frem at kartlegging sammen med eleven var vesentlig for å finne ut hva som trigget slike situasjoner. Empirien fra datamaterialet viste fellestrekk for hva som var viktig i etterkant av en hendelse. Samtlige informanter la frem at de anså den dialogiske samtalen som et viktig redskap i etterarbeidet.

Relasjoner

Et fellestrekk som kom frem i informantene sine uttalelser handlet om viktigheten av å arbeide med relasjonskompetanse. Alle fire informanter la frem at dersom man bevisst arbeider med, og har en god relasjon til elever som utagerer blir det enklere å løse situasjoner. Det ble lagt frem at relasjoner er en grunnleggende hjørnestein for å kunne redusere eller løse situasjoner med utagerende atferd i fremtiden. Funnene viser at informantene er innforstått med at det er læreren som har hovedansvaret for å bygge slike relasjoner. Dette kom frem i uttalelsene deres hvor de fortalte at man må vise omsorg og gi oppmerksomhet til elevene, med andre ord – bry seg om dem. Informant 2 og 3 la frem at dersom det hadde oppstått en uheldig situasjon hvor en elev hadde gjort noe dumt, var det ekstra viktig å vise at man var glad i eleven. Slike uttalelser gir en indikasjon på at informantene er bevisste rundt en positiv relasjonsbygging med deres elever. Informant 1 og 4 la også frem interessante uttalelser om relasjonsbygging som handlet om å finne felles interesser med eleven, ved å spørre og være nysgjerrig på hva som opptok dem. I tillegg kommer det frem at informantene var opptatt av å bygge en god relasjon til elevens foresatte. Dette var for å kunne se eleven i et helhetlig bilde, og for å få til et godt samarbeid. Noe som kan bidra til å redusere den utagerende atferd.

Dialogiske samtaler

Alle informantene la frem argumenter som kunne fungere i etterarbeidet eller som et forebyggingsverktøy. Uttalelsene til informantene ga inntrykk av at det å bruke samtalen som

et redskap kan medvirke til å forhindre eller redusere eventuelt nye situasjoner. Men informant 2 og 3 påpekte at samtalen ikke ville fungere for alle elever. Informant 1 fortalte at dersom man hadde en grunnleggende god relasjon ville det være lettere å gjennomføre en dialogisk samtale i etterkant av en situasjon. Videre la hen frem at samtalen selvfølgelig også skulle virke forebyggende for å redusere lignende hendelser i fremtiden. Samtalen synes å være hjelpene i form av at det kunne skape forståelse både for eleven og læreren sin del. Dette understrekes også i informant 4 sine uttalelser. Hen legger i tillegg vekt på at samtalen er et redskap som kan bidra til å finne løsninger. Det kommer frem at det ikke er noen tvil om at dialogiske samtaler er godt egnet i samarbeid med elever som viser utagerende atferd. I tillegg legger informant 2 og 3 frem at det også er viktig å utføre samtaler med hjemmet. Det innebærer ett tett samarbeid hvor man som lærer viser at man er på lag og vil eleven sitt beste på alle områder. Samtaler er også noe som brukes sammen med kollegaer for å gi forbedring i deres egen praksis.

Forebygging på systemnivå

Datainnsamlingen som omhandler forebygging på systemnivå gir ulike funn. Informant 1 ga tydelig uttrykk for at hen ikke er fornøyd med det arbeidet som tilbys på systemnivå, det argumenteres med at det blir satt av for lite tid til, og at det ikke er en prioritet på skolen. Informant 1 opplevde dette som urovekkende ettersom utagerende atferd er noe det finnes mye av i skolen. Informant 2 og 3 la frem at de hadde hatt Pål Roland inne som holdt foredrag for hele personalet og at de følte det var tilstrekkelig. Dermed forklarte de at de ikke hadde behov for mer. I tillegg ble det begrunnet med at de hadde lang erfaring og dermed følte de hadde god kontroll. Informant 4 forklarte at skolen arbeidet mye rundt det som «rører seg», og at de her kom inn på utagerende atferd.

Uavhengig av hva informantene la frem rundt arbeidet som ble tilbudt på systemnivå, fortalte samtlige at en strukturert plan ikke fantes. Samtidig hevdet informant 2 at de hadde annet arbeid som muligens kunne fungere på en lignende måte. Informant 3 argumenterte for at dette kun var dokumenterende arbeid, og ikke noe mer enn det. Informant 4 la imidlertid frem at skolen hadde planer for dette, men at man som lærer måtte sette seg inn i dem selv. Informanten fortalte at skolen egentlig hadde liten forekomst av utagerende atferd, og at dette kanskje var grunnen til liten prioritet på området. Svarene rundt forebygging på systemnivå gir en indikasjon på at erfaring er en avgjørende faktor. De som hadde lang erfaring følte ikke at de trengte like mye forebyggingsarbeid, mens de som ikke har vært i yrket så lenge kunne gjerne hatt mer.

7.0 Drøfting

Formålet med denne masteroppgaven var å se etter lærere sine erfaringer med håndtering og forebygging av utagerende atferd på mellomtrinnet. Dette var et tema jeg ønsket å se nærmere på ettersom det for meg var så fremtredende i skolen. I denne delen av oppgaven skal funnene i det overstående kapittelet diskuteres opp mot tidligere forskning, teorikapittel og lovpålagte styringsdokumenter. For at kapittelet skal bli oversiktlig vil inndelingen bli basert på tematiseringen i teoridelen og presentasjonen av funn.

7.1 Forekomst og forståelse av utagerende atferd

7.1.1 Hyppig og økende forekomst?

Empirien i min datainnsamling viser at utagerende atferd er et felt som flere av informantene har god erfaring med. Dette er uavhengig av antall års erfaring i læreryrket. I tillegg la informant 2 og 3 frem interessante uttalelser som at atferden har en synkende tendens for de høyere alderstrinn. Dette bekreftes i studien til Nordahl m.fl. (2005, s. 36). Når media og tidligere forskning skriver om utagerende atferd kommer det ofte frem at atferden har en økende forekomst i norske skoler (Duesund & Ødegård, 2018; Jansen, 2022; Flesland, 2023). Undersøkelsen til Duesund og Ødegård (2018) viser at over halvparten av deltakerne opplevde å bli forstyrret i klasseromssituasjoner. Dette er urovekkende tall, og tall som krever handling. Er skolehverdagen virkelig preget av så stor hyppighet av utagerende atferd, og er det slik at flere og flere lærere tar valget om å avslutte sin yrkeskarriere på grunn av dette? Flere studier legger frem resultater som bekrefter at lærere faktisk velger å slutte i yrket sitt på grunn av den høye forekomsten av utagerende atferd. Utagerende atferd er utfordrende å håndtere, og lærere legger frem at de ofte føler seg hjelpeløse og til slutt helt utslitt (Duesund & Ødegård, 2018, s. 415; Nunan & Ntombela, 2021, s. 322). På den andre siden finnes det forskning som viser det motsatte, nemlig en generell nedgang i antall tilfeller med utagerende atferd fra 1998-2008 (Sørli & Ogden, 2014, s. 190-199). Det ble forsøkt å finne nyere forskning enn dette, men uten hell. Dette gir en indikasjon på at forskningen på dette praksisfeltet kan være mangelfull.

Uavhengig av om utagerende atferd i omfang er økende eller fallende gir helheten i studien et bilde av, at det er et fenomen det finnes mye av i skolerelaterte kontekster. Derfor er det høyest sannsynlig at det er noe som alle lærere kommer til å oppleve. Dermed er det viktig at skoler og lærere har den kunnskapen som er nødvendig. Flere av informantene som deltok i

denne studien ga tilbakemeldinger på at de ønsket mer kompetanse og en tettere oppfølging i forhold til elever som viser en utagerende atferd. Sørli og Ogden (2014) legger i sin studie frem at forståelsen av hva som er utagerende atferd kan variere mye i omfang. Noen lærere tenker gjerne at bråk og uro viser til engasjement, mens andre opplever de samme situasjoner som motsatt. Forståelsen av hva utagerende atferd er kan avhenge av hvordan man forholder seg til og arbeider med tematikken. Dermed ønsket jeg å finne ut av hva informantene som deltok i denne studien la i begrepet utagerende atferd.

7.1.2 Felles og personlig forståelse av utagerende atferd

Innledningsvis i teoridelen ble det gjort rede for begrepet utagerende atferd, og dette var noe informantene ble spurt om på et tidlig tidspunkt. Ved å ha en personlig forståelse for fenomenet vil det være enklere å kunne forebygge og håndtere. Dette er noe som blir understreket når Aase m.fl. (2020) skriver at forståelse og kunnskap innenfor et spesifikt felt vil gjøre det enklere å finne fungerende løsninger og tiltak. I presentasjonen av funnene mine kommer det frem at elever som viser en utagerende atferd hadde vansker med å kontrollere følelsene sine, de opplevde at de befant seg i en truet situasjon eller utenfor tolleransevinduet sitt. I tillegg viser empirien at atferden kan komme til uttrykk både fysisk, som mot andre eller mot inventar, og verbalt. Ogden (2009) og Kinge (2020) bekrefter at elever som viser utagerende atferd har vanskeligheter med å kontrollere følelsene sine. Det kan forklares ved av at barnet befinner seg i en situasjon som for dem oppleves som utrygg (Ogden, 2009, s. 18; Kinge, 2020, s. 31). Selv om lærere har en personlig forståelse for og kunnskap om utagerende atferd kan det tenkes at dette ikke er tilstrekkelig nok. Alle elever har ulike behov, og alle situasjoner må håndteres på ulike måter. For å oppnå forutsigbarhet ovenfor elevene er det viktig at lærere har en fellesforståelse og en lik tilnærming for håndtering av utagerende atferd. Dette er noe som bør komme fra et systemperspektiv.

Informantene i denne studien trekker frem at de som lærere vil det beste for sine elever. De la frem at det innebærer å kunne bidra til å redusere eller minske den utagerende atferden som eksisterer. Kinge (2020, s. 37) hevder at elever som viser en utagerende atferd har behov for trygghet og forutsigbarhet i skolehverdagen sin. Det kan man oppnå ved at lærere som arbeider sammen har like arbeidsmetoder. Ogden (2015, s.102) og Kinge (2020, s.157) skriver at lærere må ha like, konsekvente og forutsigbare tilnærminger for håndtering av brudd på skoleregler. Det beskrives videre for at dette er faktorer som kan bidra til å skape trygghet for elevene. Elevene sin rett til et trygt og godt skolemiljø er noe som blir presisert i

Opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998, §9A-2). Ettersom alle elever har ulike behov er det viktig at lærere er innforstått med at samme tilnærming nødvendigvis ikke fungerer likt for alle. Dette ser vi at kommer frem i Opplæringsloven §1-3 (1998) som presiserer at opplæringen skal tilpasses etter elevene sitt behov uavhengig av forutsetninger. Dersom lærere ikke har felles forståelse og felles arbeid rundt elever som viser utagerende atferd vil det på den andre siden kunne medføre at elevene føler seg forvirret og/eller utrygge, og som konsekvens vil atferden ikke bli redusert.

7.1.3 Årsaker til utagerende atferd og viktigheten av å forstå eleven

Informantene i denne studien var samstemte om at ingen elever ønsker å utagere, være vanskelige eller ta dårlige valg med vilje. Det ligger som regel alltid noe bak en slik handling, og grunnene kan være mange og sammensatte. Informantene uttrykte at det var viktig å kjenne elevene sine og deres behov, samt å finne frem til hva som fremkaller den utagerende atferden. Informant 1 trakk frem diagnoser eller utfordringer i hjemmet som mulige årsaksforklaringer. Dette får støtte hos Sollesnes (2018, s. 44) som skriver at utagerende atferd både kan ha ulik karakter, og ulike årsaker. Det samsvarer med Kinge (2020, s. 31) sine uttalelser om å finne faktoren til hva som utløser den utagerende atferden. Hun hevder det er viktig å lete etter årsaker heller enn å diagnostisere barnet. Om lærere har denne tilnærmingen i møte med barn som viser en utagerende atferd kan det tenkes at barnet blir møtt med en større grad av forståelse, og at barnet dermed får den hjelpen de har behov for. Om man ikke ser barnet i sin helhet kan det på den andre siden føre til at man ikke klarer å tilrettelegge skoledagen på en hensiktsmessig måte, og dermed vil det være vanskeligere å redusere barnets negative atferd.

Som nevnt la informant 1 frem i sine uttalelser at det kan være flere årsaker til at en elev viser utagerende atferd. Dette svarer også godt til det Bronfenbrenners sosiale utviklingsøkologiske modell (2005) viser til om barns utvikling. Modellen viser barns utvikling og hvordan de blir påvirket av ulike miljøer både direkte og indirekte. Om man som lærer ser eleven i lys av denne modellen har man mulighet til å forstå at det er mange forskjellige årsaker til at barnet reagerer som det gjør. Samtidig vil man kunne ta hensyn til dette når man utvikler strategier for å forebygge. I en skolerelatert kontekst er det mikrosystemet som vil ha størst innflytelse, da det handler om de ulike miljøene barnet har daglig kontakt med. Det vil si at dersom et barn har det vanskelig i hjemmet vil det kunne påvirke væremåten deres på andre arenaer også. Dette samsvarer med informant 1 sine uttalelser om hva som kan ligge bak den

utagerende atferden. Skolen som organisasjon er en del av dette mikrosystemet, og det kan tenkes at utfordringer i hjemmet kombinert med en utfordrende og krevende skolehverdag kan komme til uttrykk ved en utagerende atferd. Dersom skolen klarer å legge til rette for at eleven har det trygt og godt på skolen kan det på den andre siden være en forebyggende faktor som forhindrer barnet i å vise en utagerende atferd. Om man som lærer ikke ønsker eller er villig til å finne ut av hva som trigger elevene vil det kunne gi negative følger både for elev, lærer og læringsmiljø. Det vil potensielt kunne skape enda større problemer, og eleven vil muligens oppleve å ikke bli hørt.

7.2 Håndtering på individnivå

Formålet med dette fokus var å undersøke informantenes erfaringer med håndtering av utagerende atferd fra situasjoner de selv hadde stått i. Tre av informantene (1, 3 og 4) la frem konkrete eksempler på hvordan de hadde håndtert utagerende atferd. Fellesfaktoren i de tre episodene var at både lærer og elev sto ovenfor en kritisk situasjon, (se delkapittel 6.3). Situasjonene gir en indikasjon på hvordan praksisfeltet håndterer slike hendelser i dagens skole. Det er tydelig at de informanter som grep inn gjorde det fordi konfliktene kunne ha utviklet seg til fare for den utagerende selv og for å forhindre at situasjonene skulle eskalere. Det å aktivt gå inn i en konflikt vil kunne fungere i noen tilfeller, mens andre ganger vil dette være vanskelig av ulike årsaker. Ifølge informant 1 kan det være spesielt utfordrende om eleven er større eller sterkere enn deg. Uttalelsene til informantene gir en indikasjon på at det ikke finnes noen fast plan på håndtering i de utvalgte skolene, men at informantenes inngripen bygger på innlært kunnskap og bruk av skjønn. Et mulig dilemma ved å gripe inn fysisk i en konflikt kan være de uklare rettslige rammene rundt en slik inngripen. Likevel står det beskrevet i opplæringsloven §9 A-4 at lærere har et ansvar for å gripe inn dersom de ser eller er bekymret for elever (Opplæringsloven, 1998, §9A-4). Det betyr at læreren må vurdere enhver situasjon alene, og benytte seg av nødrett om konflikten er til fare for seg selv, eleven selv eller andre. Dersom man velger å bruke nødrett er det imidlertid viktig å forholde seg til retningslinjene i avvikssystemet (Kunnskapsdepartementet, 2023). Om man ikke gjør det kan det medføre negative konsekvenser for både lærer og elev. Samtidig kan det være en forspilt mulighet til forbedring.

Basert på tidligere forskning, teorigrunnlag og empiri er inntrykket at lærerhverdagen ikke sjeldent inneholder episoder med utagerende atferd. I håndteringen er informantene bevisste på å hindre situasjonene i å eskalere og bevare tryggheten til alle elever. I tillegg til dette er

informantene bevisste ovenfor egen atferd i møte med barn som viser en utagerende atferd. Informant 2 og 3 la stor vekt på viktigheten med å være rolig både i kroppsspråk og væremåte, og at man ikke skulle la seg affisere av situasjonen og forsøke å beholde roen. Informantenes erfaringer rettet seg mot at dette bidrog til at elevene roet seg ned. Når utagerende atferd inntreffer vil det være naturlig at man som lærer også kjenner på negative følelser og blir berørt emosjonelt (Kinge, 2020, s. 119). Dermed er det ekstra viktig at man klarer å beholde roen. Om man ikke er rolig, men hisser seg opp i takt med eleven kan det gi et utfall i feil retning. I tillegg kan det utvikle seg til at situasjonen eskalerer eller at eleven inntar en forsvarsposisjon og får en enda mer truende atferd. Det er forsket mye på forebyggende arbeid rundt utagerende atferd (Ogden, 2009, s. 147; Nordahl et al., 2005, s. 160; Kinge, 2020, s. 111-150), men lite på hvordan man faktisk håndterer de konkrete situasjonene. Ettersom håndteringen også er en stor del av hverdagen for lærere, bør dette oppfattes som mangelfullt og urovekkende. Derfor mener jeg som forsker at det forebyggende arbeidet er svært viktig å sette søkelyset mot. Dette tema vil bli nærmere beskrevet under punkt 7.3 og 7.4.

7.2.1 Dialogiske samtaler

Alle informantene var opptatt av å gjennomføre samtaler med elevene sine i etterkant av en opplevd utagering. Samtaler ble fra alle informantene vurdert som viktige for å skape forståelse for hendelsesforløpet. Det handlet om å skape forståelse for hva som hadde skjedd, hvorfor det hadde skjedd og hvordan løsninger kunne finnes for å forhindre at nye og lignende situasjoner skulle oppstå. En av informantene la frem at det var viktig å ha kontinuerlige samtaler når en elev viste hyppig utagerende atferd. Dette stemmer overens med Kinge (2020, s.115) sine argumenter om at samtaler må skje over tid med en fast voksenperson for at det skal fungere. Opplæringsloven §1-3 (1998) understreker at opplæringen skal tilpasses etter elevens behov. Dermed kan det tenkes at elevsamtaler gir en god forutsetning for dette. Dette kommer frem når Bergkastet m.fl. (2012, s. 127) skriver at elevsamtaler kan hjelpe læreren med å møte elevens behov. For å få kjennskap til elevens behov understreker Säljo (2016, s. 113) at ulike samtaleformer vil gi eleven mulighet til å uttrykke seg og stille spørsmål. Dersom man kjenner til eleven sitt behov kan det skape trygghet, og trygghet vil kunne forebygge en negativ utvikling i atferden (Bergkastet et al., 2012, s. 127). I tillegg la informant 1 i min studie frem at enkelte elever synes det var utfordrende å snakke om hva de følte, og at det derfor var viktig å ha en grunnleggende god relasjon. En god relasjon vil ifølge Ogden (2015, s. 36) kunne gjøre det enklere å utføre selve samtalen og opprettholde et godt

samarbeid med eleven. På den andre siden vil en samtale uten relasjon ses på som vanskelig og krevende, og samtalen vil gjerne virke imot sin hensikt.

Det ble beskrevet at en god relasjon er et viktig grunnlag for å gjennomføre dialogiske samtaler med elever. Likevel viser mine funn at noen elever ikke er klar for samtale, selv om relasjonen er til stede. Om tilfellet er slik at barnet ikke er motivert for en samtale kan utfordringen bli at eleven ikke forstår hva som er gjort galt, eller at man ikke klarer å finne løsninger på situasjoner fremover. En mulig årsaksforklaring på det kan være at man på et feil tidspunkt samhandler med eleven. Det kan forklares med at eleven for eksempel befinner seg i en uønsket situasjon, eller opplever et følelsesmessig underskudd (Kinge, 2020, s. 118). Her kan det være fint å vente til et tidspunkt hvor eleven er mottagelig for en samtale. Om en samtale ikke lar seg gjennomføre kan et tett samarbeid med hjemmet være av essensiell betydning. Samtlige av informantene i denne studien la vekt på at det var viktig å ha god kommunikasjon med de foresatte under arbeid med barn som viste en utagerende atferd. Viktigheten av et godt skole-hjem samarbeid får støtte hos Weiss m.fl. (2021, s. 215) og Nordahl m.fl. (2005, s.163). Nordahl (2005) skriver at et nært og forpliktende kommunikasjonsarbeid med foresatte vil kunne øke muligheten for å endre atferden til det positive. Elevens foresatte er de viktigste samarbeidspartnerne til skolen, og et tett samarbeid fra begge side vil kunne gi økt innsikt i elevens livsverden. Samtidig vil det kunne bli enklere å hjelpe barnet, både hjemme og på skolen (Kinge, 2020, s. 149). Med det for øye kan det dermed tenkes at det er ekstra krevende å skulle håndtere og forebygge utagerende atferd uten et tett foreldresamarbeid.

7.3 Forebyggingsarbeid på individnivå

Man tenker gjerne at forebyggende arbeid er noe som hovedsakelig skjer fra et systemnivå. Til tross for dette viser mine funn at mye av det daglige arbeidet lærere gjør inneholder en god del forebyggende faktorer. Skolen som arena når ut til mange familier, og er ifølge Ogden (2015, s. 102) derfor et egnet sted å drive forebyggende arbeid fra. Informantene i denne studien mener at forebyggingsarbeid er noe som inngår i relasjonsbygging, klasseledelse og skole-hjem samarbeid, men også et viktig innsatsområde fra et systemnivå. Punkt 7.4 beskriver dette forhold nærmere.

7.3.1 Relasjonskompetanse

Relasjonsarbeid var noe informantene kom hyppig inn på under flere av intervju spørsmålene. Informantene var samstemte i sine uttalelser om at etablering av gode relasjoner var et viktig innsatsområde og rette søkelyset mot, og spesielt i møte med barn som viste en utagerende atferd. Informantene var bevisste på at det var deres ansvar å etablere gode relasjoner med elevene. De la frem at det var viktig å vise at man oppriktig brydde seg, og ifølge informant 2 var det ekstra viktig å vise at man var glad i elevene dersom det hadde foregått en utagering i timen, dagen eller uken før. For å vise en genuin interesse la informant 4 frem at man burde gi oppmerksomhet der det var mulig og gjerne finne noen felles interesser å samtale om. Dette forsterkes da tidligere forskning hevder at enkle tiltak som positiv oppmerksomhet kan bidra til å redusere uønsket atferd (Ogden, 2015, s. 36). Videre korrelerer det med teorigrunnlaget i oppgaven hvor det argumenteres for at arbeid med den sosiale relasjonen mellom lærer og elev har en forebyggende effekt mot utvikling av problematferd i en gruppe (Bergkastet et al., 2012, s. 24). I tillegg samsvarer det med Kinge (2020, s. 64) som skriver at det å vise en genuin interesse for hvem eleven er og hva som opptar dem kan føre til at eleven føler seg både sett og anerkjent. Informantene som deltok i denne studien, ser ut til å forstå verdien i å bli kjent med hver enkelt elev og skape positive relasjoner. Noe som er et godt utgangspunkt i samhandling med elever som viser en utagerende atferd.

To av informantene (3 og 4) kom inn på at relasjonsarbeid krevde mye tid. Det handlet om å ha god tålmodighet i prosessen med å bygge relasjonen opp for å kunne skape trygghet og stabile rammer for eleven. Informant 3 uttrykte at dersom man har tålmodigheten på plass ville tilliten komme gradvis etter. Dette samsvarer godt med studien til Sørli og Nordahl (1998, s. 266) som trekker frem at tillit er noe man gjør seg fortjent til gradvis gjennom handlinger. Dersom lærere ikke er bevisst ovenfor ansvaret sitt med relasjonsbygging kan det medføre at elevene blir utrygge og gjerne viser mer utagerende atferd. Dette får støtte hos Ogden (2009, s. 137) og Nordahl (2005, s. 211) som skriver at mangler i lærer-elev relasjonen kan føre mer bråk og uro med seg. Det kan forklares med at elever som viser en utagerende atferd oftere opplever nederlag som å bli oversett, avist eller rettet på (King, 2020, s. 65). Opplæringsloven §9A-2 (1998) presiserer elevene sin rett til et trygt og godt skolemiljø hvor opplæringen skal fremme helse, trivsel og læring. Dermed er det viktig at lærere gjør det de kan gjennom sitt mandat for å unngå at elever føler seg oversett, utrygge eller avist.

Under intervjuene med informant 2 og 3 kom det frem at relasjoner hadde en nær forbindelse med klasseledelse. Det ble beskrevet for at relasjonen kunne bidra til at man klarte å utøve rollen på en bedre måte. Informant 2 fortalte at det var viktig å se sin rolle som leder og ut ifra det møte elevene som utagerer på samme måte som de andre. Det ble beskrevet for at en proaktiv klasseleder kunne bidra til å avverge situasjoner med utagerende atferd blant elevene. Informant 1 la frem at hun ofte valgte å plassere elever som hadde lett for å utagere på en strategisk måte i klasserommet. Videre la hun frem at dette var en hjelpende faktor i form av å være i forkant, noe som får støtte hos Sueb m.fl. (2020, s. 49) som sier at slikt arbeid kan virke forebyggende. Dette samsvarer med det Arnesen m.fl. (2014) legger frem om at en god klasseleder klarer å forebygge uro, bråk og andre forstyrrelser ved å være i forkant (Arnesen et al., 2014, s. 148). I tillegg stemmer dette godt overens med Ogden (2009, s. 139) og Nordahl m.fl. (2005, s. 120) som skriver at den relasjonsorienterte klasseleder kan være avgjørende for den gjensidige respekten man ønsker å oppnå i klasserommet. Dermed kan det utledes at klasseledelse har en sentral rolle når det kommer til forebygging av utagerende atferd. Men ikke alle informanter kommer inn på tematikken. Det kan selvsagt være på grunn av at oppgaven ikke direkte stiller spørsmål til dette. Likevel ble det åpnet for at informantene kunne trekke inn andre viktige elementer som ikke hadde blitt snakket om på slutten av intervjuene. Grunnen til at flere av informantene ikke nevnte klasseledelse kan være at de ikke anser dette som et essensielt arbeid i møte med utagerende atferd. En annen forklaring kan være at informantene var så ivrige i å reflektere rundt andre viktige temaer, og at klasseledelse dermed utgikk i denne sammenhengen.

7.4 Systembasert forebygging

I presentasjonen av mine funn kom det frem at informant (1) ikke var fornøyd med det forebyggende arbeidet skolen tilbydde. Informanten fortalte at forebygging av utagerende atferd ikke var prioritert på skolen og at det dermed ikke ble drøftet i kollegiumet heller. Uttalelsene gir meg som forsker inntrykk av at informanten ikke får den støtten det er behov for, og at hen dermed opplever å stå alene i ansvaret om å forebygge og håndtere utagerende atferd. Dette samsvarer med studien til Greene (2014, s. 9) hvor det hevdes at lærere ikke får den støtten som trengs for og kunne hjelpe elever som viser utagerende atferd. Annen forskning viser tilsvarende resultater. Lærere føler seg ofte usikre i situasjoner med utagerende atferd og de mangler støttende strukturer rundt seg når vanskelige situasjoner oppstår (Atmojo, 2020, s. 509-521; Nunan & Ntombela, 2021; Weiss et al., 2021). Ettersom utagerende atferd er et stort problemfelt i skolerelaterte kontekster, anses dette som

urovekkende. Ifølge Overordnet del av læreplanen skal skolen være et profesjonsfelleskap hvor de ansatte skal kunne utvikle, reflektere og evaluere praksisen sin (Kunnskapsdepartementet, 2017). I tillegg legger Nordahl m.fl. (2005) og Ogden (2009) frem at gjennom et systemperspektiv på tiltak og forebygging kan lærere oppleve en større trygghet i arbeidet sitt med utagerende atferd (Nordahl, et al., 2005, s. 234; Ogden, 2009, s. 97). Lite samarbeid mellom ansatte vil dermed kunne minske disse mulighetene. På den andre siden vil det være vanskelig for ledelsen å arrangere kollektive møter dersom lærerne ikke gir uttrykk for et behov. For at skoleledelsen skal kunne tilrettelegge for kollektive møter basert på lærere sine erfaringer eller andre relevante tidligere tilfeller, er det viktig at lærerne tar sin del av ansvaret og gir beskjed. Mine funn er innhentet fra to forskjellige kommuner, og det synes å være en forskjell på hvilke tilbud som gis. Det kan dermed tenkes at nasjonale retningslinjer kunne vært hensiktsmessig.

Samtidig kommer det frem i funnene at to av informantene (2 og 3) ikke hadde behov for mer forebyggende arbeid enn hva som allerede ble gjennomført. Det ble begrunnet med at de hadde god erfaring med tematikken fra før av. Dette vil muligens kunne påvirke andre lærere sitt behov i en negativ retning, i form av at diskusjon og refleksjon rundt utagerende atferd i plenum blir manglende. Ogden (2009, s. 93) hevder at hele personalet har et felles ansvar, og at det er viktig med en konsensus for hvordan utagerende atferd skal håndteres og forebygges. Erfaring er selvsagt bra, men selv med lang erfaring i skolen er man ikke utlært. Samfunnet er hele tiden i endring, og det er viktig å holde seg oppdatert. Mine funn viser at noen lærere føler at de har nok forebyggende arbeid i hverdagen, mens andre lærere har behov for mer. Jeg anser det som viktig at både uerfarne og erfarne lærere deltar i diskusjoner rundt dette tema i en skolesammenheng ettersom lærerkompetanse først utvikles i samhandling med andre (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 187). Samtidig er det viktig at skoleledelsen tar ansvaret for det profesjonelle samarbeidet de har (Kunnskapsdirektoratet, 2017). Det kan tenkes at på skoler hvor ledelsen tilrettelegger og tar dette ansvaret på alvor vil det kunne medføre at lærerne står bedre og mer rustet ovenfor utagerende atferd blant elever. Men hvis en skoleledelse forholder seg passivt vil de ansatte kunne oppleve en mer utrygg hverdag, og lærerne kan skli mer fra hverandre, både i form av hvordan de arbeider og relasjonen dem imellom. Om tilfellet er slik at noen lærere på en skole opplever å ha nok forebyggende arbeid, og andre ikke får dekket behovet sitt er det imidlertid viktig at dem som ønsker det får den opplæringen som er nødvendig. Det kan bidra til at alle føler seg ivaretatt på arbeidsplassen sin.

7.4.1 Tilbyr de utvalgte skolene strukturerte handlingsplaner

En del av oppgavens formål var å undersøke om de utvalgte skolene hadde en strukturert plan for håndtering og forebygging av utagerende atferd. Tre av informantene (1, 2 og 3) uttalte at de ikke hadde en tydelig plan for hva som skal skje om en hendelse oppstår. Informant 3 utdypet dette med at det ikke var noe systematikk forbundet med hendelser annet enn å fylle ut avviksskjema. De ble lagt til at avvikene kun føltes som en dokumentasjonshandling og ikke noe mer enn det. Informant 2 var raskt ute med å kommentere sin kollega, og sa at avvikene hadde ført til forbedring i form av ressurser. Siste og fjerde informant la frem at skolen hadde handlingsplaner, men at informanten forholdt seg til dem i veldig liten grad. Informanten la til at planen var noe man som ansatt måtte sette seg inn i på egenhånd, noe som gjerne kunne bli forbedret. De ble argumentert med at lærere i skolen ikke hadde nok tid, og at det dermed kunne vært nyttig med en gjennomgang på et fellesmøte med hele personalet. Uttalelsene til informantene gir en sterk indikasjon på at det ikke finnes strukturerte handlingsplaner for utagerende atferd i skolen. Dette mener jeg som forsker er feil og at slike planer burde prioriteres ettersom forekomsten er så stor som den er. En plan på hvordan man håndterer konkrete situasjoner og for hva som blir gjort i etterkant kan bidra til å tilføre trygghet for lærerne i sitt arbeid med barn. Samtidig kan det føre til at lærerne arbeider på samme måte, noe som vil gi forutsigbarhet i forebyggingsarbeid.

7.4.2 Skoleprogrammet PALS

En av informantene (Informant 3) nevnte kort at skolen var underlagt et skoleprogram som kalles PALS (positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling). Informanten fortalte at dette var noe som hadde forbedret hennes praksis, i form av å bli mer bevisst i egen rolle. PALS er et program som skal virke forebyggende på elevers atferd, og styrke den sosiale kompetansen til elevene. Programmet blir satt inn fra systemnivå. Ogden (2009, s. 109) hevder at det er viktig å ha fokus på programmet om det skal fungere. I kapittelet om tidligere forskning under punkt 3.2 blir forskjellige programmer som for eksempel LP, TERMA og TSK beskrevet for. Programmene blir brukt for å styrke den sosiale kompetansen til elevene (Grimsæth, Foldnes & Irgan, 2018). Det gir en indikasjon om at omfattende skoleprogrammer kan være velfungerende dersom man bruker tid på å sette seg inn i det. På den andre siden er det flere av informantene som ikke nevner dette i det hele tatt. Jeg som forsker er medviten om at programmene tas i bruk i de utvalgte skolene likevel. At informantene ikke nevner skoleprogrammet som skal virke forebyggende, spesielt mot problematferd, kan bety at

informantene ikke har god nok innsikt i programmets formål, eller at skoleledelsen ikke har hatt stort nok fokus på det.

8.0 Konklusjon

I dette prosjektet har formålet vært å finne svar på hvordan lærere håndterer utagerende atferd, og hvilke tiltak de utvalgte skolene gjennomførte for å motvirke denne type atferd. I denne avsluttende delen av oppgaven vil jeg konkludere over de funnene som er gjort i forskningsarbeidet. Selv om det ikke foreligger en banebrytende fasit, mener jeg at mine funn peker på viktige elementer som kan være til støtte i en lærerhverdag. Mine konklusjoner er basert på informantene sine uttalelser, tidligere forskning og teorigrunnet i oppgaven. Dette kapittelet vil bli delt inn i forskningsspørsmålene for å belyse oppgavens problemstilling. Helt til sist i oppgaven vil det bli skrevet noe om «veien videre».

8.1 Hvilke erfaringer har lærere med utagerende atferd?

Denne oppgavens fokusområde ligger på begrepet utagerende atferd. Et begrep som får mye oppmerksomhet blant lærere, foreldre og forskere. Begrepet er noe negativt ladet, og derfor har det vært viktig for meg å presisere at det har handlet om handlingen et barn viser, og ikke en egenskap i barnet. Empirien fra studiens kvalitative forskningsdesign viser at tre av informantene har god erfaring med utagerende atferd, og de beskriver det som en hyppig hendelse. En av informantene hadde derimot lite erfaring, men hadde vært involvert i noen situasjoner likevel. Det kommer frem at håndtering og forebygging av utagerende atferd ofte ligger alene som ansvar på læreren og at de må prøve seg frem med bruk av improvisasjon, skjønn eller kunnskap fra egne erfaringer. Dette er noe jeg stiller meg kritisk til ettersom forekomsten virker å være så stor. Likevel er informantene i denne studien oppmerksomme i egen rolle, og bevisst på faktorer som kan være forebyggende i arbeidet med å håndtere utagerende atferd.

I intervjuene kom informantene særlig inn på relasjonsbygging som et viktig område å arbeide med. Flere hadde gode erfaringer med å bruke dialogiske samtaler for å få innsikt i elevens situasjon og for å skape tillit og trygghet. Informantene var også opptatt av å skape tillit og gode relasjoner med elevens foresatte for å få til et godt samarbeid. Når det gjelder bruk av klasseromsledelse var det kun to av informantene som nevnte dette som viktig i arbeid med å redusere utagerende atferd. Informant 1 hadde imidlertid fokus på plassering av elev med

utagerende atferd som et forebyggende verktøy. Noe som kan ses i sammenheng med klasseledelse da det handler om å være en proaktiv klasseleder.

8.2 Hvordan organiserer skolen forebygging av utagerende atferd på systemnivå?

Tre av informantene uttalte at de utvalgte skolene ikke hadde strukturerte planer for håndtering og forebygging av utagerende atferd. Likevel kom det frem at ledelsen på skolen var støttende om man hadde behov for hjelp. En av informantene (4) trakk imidlertid frem at skolen hadde planer, men at han ikke hadde mye erfaring med dette. Det ble begrunnet med at de ansatte selv måtte sette seg inn i planen, og ettersom informanten hadde lite utagering i sine klasser var ikke dette noe som ble brukt tid på. Informant 2 og 3, som jobber på samme skole, beskriver at de har hatt opplæring på temaet i form deltakelse på foredrag og introdusering til trygghetsplan på planleggingsdag. Det mangler likevel en plan som beskriver hvordan lærerne skal handle i slike situasjoner og konkrete rutiner for dialogsamtaler og rapportering i etterkant.

Jeg som forsker etterspør konkrete løsninger, men ettersom utagerende atferd er uforutsett kan verken informantene eller studien gi forutbestemte løsninger. Det som derimot kunne blitt tatt tak i var å utvikle handlingsplaner som viser prosedyrer på hva som skal skje om en hendelse oppstår. For å sikre lik praksis i alle skoler og kommuner burde det muligens vært et grunnsystem eller nasjonale retningslinjer og veiledning for etablering av handlingsplaner, og hvordan skoler skal organisere seg for å forebygge og motvirke utagerende atferd. Etter å ha skrevet denne masteroppgaven kommer det tydelig frem at det er plass til forbedringer på praksisfeltet. For at lærere skal oppleve trygghet i yrket sitt kan det være lurt å tilrettelegge for samarbeid med andre kollegaer hvor de får mulighet til å diskutere sammen. Ettersom studien viser at mer erfarne lærere ikke har like stort behov for et slikt forebyggende arbeid ville det vært særlig nyttig med et program rettet mot nyutdannede lærere med fokus på konkrete eksempler og løsning av case-oppgaver for hvordan håndtere utagerende atferd.

8.3 Veien videre

Når jeg har fortalt kjente og ukjente om tematikken for min forskning har det blitt tatt imot med stort engasjement. Flere ønsker å lese oppgaven, noe som gir en indikasjon på at temaet er både viktig og relevant i en skolekontekst. Utagerende atferd og andre sosiale forskningsområder er ofte kjennetegnet ved at det er omfattende vitenskapelige felt. Det er et felt som hele tiden er i endring, og dermed vil det alltid være rom for videre forskning. For å utvide min forskning kunne det vært interessant og tatt i bruk observasjon som metode i

tillegg til intervju. Eller man kunne intervjuet eller utformet spørreskjema til elever som blir berørt eller selv viser utagerende atferd. Det kunne potensielt gi nye og spennende resultater.

9.0 Referanseliste

- Aase H, Lønnum K, Sørli M.-A., Hagen K. A., Gustavson K. & Utgarden I. H. (2020). *Barn, unge og kriminalitet. Hvordan forhindre at barn og unge kommer inn i eller fortsetter med en kriminell løpebane? Oppsummering og vurdering av virksomme tiltak, behandling og organisering*. Rapport 2020. Folkehelseinstituttet
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflection: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur AB.
- Arnesen, A., Meek-Hansen, W., Ogden, T., & Sørli, M.-A. (2014). *Positiv læringsstøtte, hele skolen med!* Oslo: Universitetsforlaget.
- Atmojo, A. E. P. (2020). Junior high school students “disruptive behavior and their expectations on ELF class. *Journal of education and teaching* 7 (2), s. 509-521
<http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/809>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm akademisk
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder – med etikk og statistikk* (2.utg.). Cappelen Damm akademisk
- Befring, E., Næss, K. & Tangen, R (Red). (2020). *Spesialpedagogikk* (6. utg). Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Bergkastet, I., Dahl, L. & Hansen, K. A. (2012). *Elevenes læringsmiljø. Lærerens muligheter*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bronfenbrenner, U. (red.). (2005). *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development*. Thousands oaks, London og New Delhi: Sage publications.
- Caldarella, P., Larsen, R. A. A., Williams, L., Wills, H. P & Wehby, J. H. (2020). «Stop Doing That!»: Effects of teacher reprimands on student disruptive behavior and engagement. *Journal of positive behavior interventions* 23 (3), s. 135-136
<https://doi.org/10.1177/1098300720935101>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2.utg.). Universitetsforlaget
- Dalland, O. (2019). *Metode og oppgaveskriving* (6.utg.). Gyldendal Akademisk
- Drugli, M. B., (2013). *Atferdsvansker hos barn. Evidensbasert kunnskap og praksis*. Cappelen Damm Akademisk
- Duesund, L. & Ødegård, M. (2018). Students ‘perception of reactions towards disruptive behavior in Norwegian and American schools. *Emotional & Behavioral difficulties* 23 (4), s. 410-423 <https://doi.org/10.1080/13632752.2018.1469847>

- Dysthe, O. & Iglund, M. (2001). Vygotsky og sosiokulturell teori (s.73-90). I O. Dysthe (Red). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt Forlag
- Flesland, T. (2023). Foreldrene må ta større ansvar. *Bergens tidene*. Hentet fra: https://www.bt.no/btmeneringer/debatt/i/3EV3mL/foreldrene-maa-ta-stoerre-ansvar?referer=https%3A%2F%2Fwww.bt.no&utm_medium=Social&utm_source=Facebook&fbclid=IwAR1XvD_RAU8qlATw0LYh0XQvw5mOJkfjTT_IjZ-epHRVzHFx0rTYdONObbg#Echobox=1679167717
- Elvén, B. H. (2017). *Atferdsproblemer i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Gözler, A. (2018). Evaluation of teacher and student misbehaviors in primary school from prospective teachers point of view. *World Journal of Education* 8 (6), s. 11-20
<https://doi.org/10.5430/wje.v8n6p11>
- Greene, R. W. (2014). *Utenfor, elever med atferdsutfordringer*. Oslo: Cappelen Damm akademiske
- Grimsæth, G., Foldnes, V. S. & Irgan, T. (2018). Pedagogisk handlingskompetanse i møte med utfordrende atferd. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, s. 312-324
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-04-03>
- Grønmo, S. (2016) *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2.utg.) Bergen: Fagbokforlaget
- Haugen, R. (Red.). (2017). *Barn og unges læringsmiljø 3 – med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. Capellen Damm Akademisk
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU* (1.utgave.). Fagbokforlaget
- Jansen, K. (2022, 18.april). Kraftig økning i meldinger om vold og trusler i skolen i Bergen. *Bergens Tidene*. [https://www.bt.no/nyheter/lokalt/i/5GqvJE/kraftig-oekning-i-meldinger-om-vold-og-trusler-i-bergen](https://www.bt.no/nyheter/lokalt/i/5GqvJE/kraftig-oekning-i-meldinger-om-vold-og-trusler-i-skolen-i-bergen)
- Kinge, E. C. (2020). *Utfordrende atferd i skolen*. Universitetsforlaget
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Krumsvik, R. J. (2019). Validitet i kvalitativ forskning (s.191-202). I R. J. Krumsvik (Red.). *Kvalitativ metode i lærerutdanninga*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kunnskapsdepartementet. (2008). Meld. St. 11, (2008-2009). Læreren. Rollen og utdanningen. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Meld. St. 6, (2019-2020). Tett på – tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020
- Kunnskapsdepartementet. (2023, 01. Januar). Bruk av nødrett/nødverge og andre inngripende tiltak i skolen. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Skoleeiers-ansvar/Bruk-av-nodrett-og-andre-inngripende-tiltak/?fbclid=IwAR3ASM1iJxxtzDV2MIGcbUXeWINuXPosh0TbeXxhuRSuGPbhD3p2ILUUXWk>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010) *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.). Gyldendal Akademisk
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid*. (Oslo: Gyldendal Akademisk
- Müller, C. M., Hofmann, V., Begret, T. & Cillessen, A. H. N. (2018). Peer influence on disruptive classroom behavior depends on teachers instructional practice. *Journal of Applied Developmental Psychology* 56 s.99-108
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.04.001>
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. og Tveit, A. (2005): *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. og Tveit, A. (2012). *Atferdsproblemer blant barn og unge: teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget
- NTB. Seks av ti elever forstyrres av utro i klasserommet. Forskning. Hentet fra (2018, 8.mai):
<https://forskning.no/pedagogiske-fag-skole-og-utdanning-barn-og-ungdom/seks-av-ti-elever-forstyrres-av-uro-i-klasserommet/269962>
- Nunan, J. S. R. & Ntombela, S. (2021). Students' Challenging Behavior in Phoneix Primary Schools, South Africa: Impact on Teachers. *Education and Urban Society* 54 (3), s. 312-329 <https://doi.org/10.1177/00131245211012355>
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Ogden, T. (2012). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal

Akademisk

- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk
- Roland, P., Øverland, K., & Byrkjedal – Sørby, L., J. (2016). Alvorlige atferdsvansker – forskning og tiltak relatert til skolekonteksten. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen*. (s.156-175). Universitetsforlaget
- Rørvik, H. (1994) *Læring og utvikling: det pedagogiske oppdraget*. Oslo: Universitetsforlaget
- Säljo, R. (2016). *Læring. En introduksjon til perspektiver og metaforer* (Goveia, I. C., Overs.). Cappelen Damm Akademisk. Opprinnelig utgitt 2015).
- Sollesnes, T. (2018). *Vellykket arbeid med vanskelig atferd*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Sueb, R., Hashim, H., Hasim, K. S. & Izam, M. M. (2020). Excellent teachers ‘strategies in managing students ‘Misbehavior in the classroom. *Asian Journal of university Education* 16 (1), s. 46-55 <https://doi.org/10.24191/ajue.v16i1.8982>
- Sørli, M-A., & Nordahl, T. (1998). *Problematferd I skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner. Hovedrapport fra forskningsprosjektet “skole og samspillsvansker”*. Rapport 12a/98. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Sørli, A-M., & Ogden, T. (2014). Mindre problematferd i grunnskolen? Lærervurderinger i et 10-års perspektiv. *Norsk pedagogisk Tidsskrift*, 98 (3), 190-202
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse – en innføring I kvalitative metoder* (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Thagaard, T. (2019). *Systematikk og innlevelse – en innføring I kvalitative metoder* (5.utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Weiss, S., Muckenthaler, M. & Kiel, E. (2020). Students with emotional and behavioral problems in inclusive classes: A critical incident analysis. *Journal of emotional and behavioral disorders* 29 (4), s. 213-225 <https://doi.org/10.1177/1063426620967286>

Figurligste

Figur 1: Tabell som viser oversikt over litteraturavgrensninger.

Figur 2: Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell

Figur 3: Tabell som viser kort bakgrunnsinformasjon om informantene.

Figur 4: Tabell som viser sammenheng med forskningsspørsmål og intervjuguide

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vil du delta i masterprosjektet mitt om

Håndtering og forebygging av utagerende atferd på mellomtrinnet

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å innhente kunnskap, forståelse og innsikt i hvordan lærere håndterer og forebygger elever som viser utagerende atferd. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære for deg.

Formål

Forskningsprosjektets formål er å undersøke og få innsikt i hvordan lærere på mellomtrinnet håndterer og forebygger elever som viser en utagerende atferd. Som masterstudent ved Høgskolen på Vestlandet kjenner jeg på et behov for mer kunnskap på dette området. Oppgavens overordnede problemstilling er som følgende «Hvordan håndterer og forebygger lærere på mellomtrinnet elever som viser utagerende atferd?». For å kunne besvare problemstillingen på en best mulig måte ønsker jeg å gjennomføre et semistrukturert intervju av lærere på mellomtrinnet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet, hvor Paul-Erik Lillholm Rosenbaum er veileder.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er lærer på mellomtrinnet, og vil kunne bidra med informasjon som kan besvare oppgavens problemstilling.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i studien vil innebære ett intervju på 30-45 minutter. Vi blir enige om tid og sted, og jeg møter forberedt i løpet av januar/februar 2023. Spørsmålene vil omhandle personlige erfaringer med utagerende atferd, om forebygging, og om forebygging er et kollektivt arbeid på skolen. Jeg vil ta lydopptak av intervjuet med mobiltelefon, samt å ta noen notater

underveis dersom det er behov. Under intervjuet ber jeg deltakeren om å ikke oppgi eventuelle personidentifiserende opplysninger om enkeltelever. Jeg vil gjerne at du bruker spesifikke eksempler, men ber da om en anonymisert form.

Denne undersøkelsen vil ikke innhente identifiserende personopplysninger. Da jeg kun ønsker å innhente informasjon om lærerens; alder, kjønn og antall år i yrket.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun student, Ida Sofie, som har tilgang til intervjuopptak. Veileder vil kunne ha tilgang til anonymisert transkripsjon av intervjuet. Sensor vil også få tilgang til transkripsjonene dersom det etterspørres. Opplysninger om intervjudeltakerne som for eksempel alder og kjønn vil kunne publiseres i oppgaven, likevel vil ikke deltakeren kunne gjenkjennes av andre i publikasjonen.

Prosjektet vil etter planen avsluttes 30.mai 2023. Tre måneder etter prosjektet er avsluttet, 30.august 2023, vil datamaterialet slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen på Vestlandet 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 student Ida Sofie, på telefonnummer 98084525 eller e-post idadakken@haugnett.no. Du kan treffe min veileder Paul-Erik Lillholm Rosenbaum på tlf. 95478947.

Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen. Epost: Trine.Anikken.Larsen@hvl.no, og telefonnummer: 55 58 76 82. Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Paul-Erik Lillholm Rosenbaum
(Forsker/veileder)

Ida Sofie Bakken

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet forebygging og håndtering av utagerende atferd, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervjuet

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 Intervjuguide

Oppvarmingsspørsmål:

- Takke for at de stiller opp
- 1. Kjønn og alder?
- 2. Antall år i læreryrket?
- 3. Hva er det beste med å være lærer på mellomtrinnet?

Hovedspørsmål:

1. Hva legger du i begrepet utagerende atferd?
2. Har du erfaringer med elever som viser utagerende atferd?
3. Hvordan håndterte du situasjonen, og hva erfarte du under situasjonen?
4. Hva gjorde du i etterkant av situasjonen?
5. Hvordan arbeider skolen med forebyggende faktorer for å redusere denne atferden på systemnivå?
6. Har skolen din en strukturert plan for håndtering og forebygging av slike situasjoner, og hvordan forholder du deg til den?
7. Er du som informant fornøyd med planen som skolen tilbyr deg som ansatt?

Avsluttende spørsmål:

1. Hvilket tips vil du gi lærere som nylig har fått en elev som ofte utagerer?
2. Er det noe vi ikke har snakket om som du mener er viktig og relevant å få frem?

Vedlegg 3: Godkjenning fra SIKT



[Meldeskjema](#) / [Hvordan håndterer og forebygger lærere på mellomtrinnet elever so...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

184465

Vurderingstype

Standard

Dato

22.11.2022

Prosjekttittel

Hvordan håndterer og forebygger lærere på mellomtrinnet elever som viser utagerende atferd?

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig

Paul-Erik Lillholm Rosenbaum

Student

Ida Sofie Bakken

Prosjektperiode

01.11.2022 - 01.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar**OM VURDERINGEN**

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

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler at dere minner informantene om dette i forbindelse med intervjuene.

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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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 hvilke 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!