



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.:	206
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	35449
----------------------	-------

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:	1
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



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Læreres håndtering av forstyrrende atferd i undervisning - med fokus på relasjonsbygging

Teachers handling of disruptive behaviour in teaching - with a focus on relationship building

Navn: Martin Austrheim og Thomas Stølsvik

Kandidatnummer: 235 og 206

MGUSP550 Masteroppgave i spesialpedagogikk
Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett
Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Innleveringsdato: 15. 05. 2023

Antall ord: 35 449

Vi 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

Temaet i denne masteroppgaven er læreres håndtering av forstyrrende atferd med fokus på relasjonsbygging. Forstyrrende atferd blir betraktet som et stort problem for læreres undervisning. Vi har derfor undersøkt hvilke erfaringer lærere har med forstyrrende atferd i undervisningen, og hvordan lærere arbeider med målrettet relasjonsbygging som et forebyggende håndteringstiltak. Vi har benyttet kvalitativt intervju som metode, og intervjuet fem lærere fra tre forskjellige skoler for å belyse følgende problemstilling:

Hvordan håndterer lærere forstyrrende atferd i undervisningen ved hjelp av målrettet relasjonsbygging?

Basert på empirien fra intervjuene, er lærere avhengige av gode relasjoner med elevene for å håndtere forstyrrende atferd. Først og fremst må lærere finne årsakene til hvorfor elevene opptrer forstyrrende. Empirien viser at dette er lettere for en lærer med positive relasjoner, sammenlignet med en lærer som har mangelfulle relasjoner til elevene sine. I hovedsak blir det brukt to arenaer til å jobbe målrettet med relasjonsbygging, det vil si at lærerne samhandler med elevene i aktiviteter både i og utenfor klasserommet. I relasjonsbyggingen er det viktig at lærerne er bevisst på verdien av positive interaksjoner med elevene om deres liv og interesser. Denne studien viser at forstyrrende atferd blir håndtert med tydelige rammer og rutiner i undervisningen, samt en skolehverdag preget av forutsigbarhet. Lærerne er opptatt av å håndtere forstyrrende atferd med minst mulig inngripen foran klassen. De håndterer også forstyrrende atferd med å legge til rette for mestringsfølelse hos elevene. Samtidig er lærerne bevisste på at varierte former av aktiviteter i undervisningen er nødvendige tiltak i håndteringen av forstyrrende atferd. Empirien viser også at lærerne kjenner elevene bedre når de har gode relasjoner, noe som gjør at de lettere vet hvilke tilpasninger og behov elevene trenger. På den måten føler lærerne at de utnytter de positive relasjonene til å håndtere forstyrrende atferd.

Abstract

The topic of this master's thesis is teachers' handling of disruptive behaviour with a focus on targeted relationship building. Disruptive behaviour is considered as a significant problem for teachers in their teaching. Thus, we have investigated which experiences teachers have with disruptive behaviour in teaching, and how teachers work with targeted relationship building to prevent this kind of behaviour. We have used qualitative interviews as a method and interviewed five teachers from three different schools to shed light on the following issue:

How do teachers handle disruptive behaviour in teaching with the help of targeted relationships building?

Based on the empirical materials from the interviews, teachers depend on good relationships with their pupils in order to deal with disruptive behaviour. According to the informants, it is essential that the teachers figure out why the pupils are acting disruptive. Teachers who have a positive relationship with their pupils can more efficiently identify the reasons for the disruptive behaviour in the classroom, compared to teachers who have established a poor relationship with their pupils. There are two main areas of working with targeted relationship building. This means that teachers build relationships both inside and outside the classroom. When practicing relationship building, the teacher must also understand the value of having a successful and positive relationship with their pupils and are interested in the pupil's lives and interests. This study shows that disruptive behaviour is handled with clear frameworks and routines in teaching, as well as the school day is characterized by predictability. Teachers also deal with disruptive behaviour by facilitating the pupils' social and academic achievement. At the same time, teachers are aware that varied forms of activities in teaching are necessary in dealing with disruptive behaviour. The empirical data also indicates that teachers have a better understanding of their pupils when they establish a good relationship between them, making it more apparent for teachers to identify the pupils adjustments and needs when necessary. In this way, teachers feel that they are utilizing and leveraging the positive relationships with their pupils such that they can handle disruptive behaviour.

Forord

Denne masteroppgaven avslutter vår femårige lærerutdanning på Høgskolen på Vestlandet, campus Stord. Dette har vært fem kjekke og lærerike år, men nå gleder vi oss til å komme ut i læreryrket.

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært tidkrevende og til tider slitsom, men til gjengjeld en veldig lærerik prosess. Høsten 2023 skal vi endelig få prøve oss skikkelig ute i læreryrket, noe som vi ser fram til. Vi ønsker å bruke det vi har lært gjennom arbeidet med denne masteroppgaven ute i læreryrket.

Først og fremst ønsker vi å takke våre fem informanter som tok seg tid til oss i en travel lærerhverdag. Deres erfaringer rundt temaet forstyrrende atferd har vært veldig betydningsfulle for oppgaven.

Vi ønsker å takke Mona Tyssøy for gode samtaler, tips og konstruktive tilbakemeldinger underveis i arbeidet med denne masteroppgaven, samt hjelp til lån av mange relevante bøker. Det har vært til stor hjelp. Vi vil også rette en stor takk til Leif Stølsvik og Håkon Austrheim for korrekturlesing.

Til slutt takk til vår veileder Ieva Kuginyte-Arlauskiene for veiledning og tilbakemeldinger.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	ii
Abstract	iii
Forord.....	iv
1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	2
1.3 Begrepsavklaring	3
1.4 Avgrensing av studien og beskrivelse av framgangsmåte	5
1.5 Litteraturgjennomgang	6
1.5.1 Forstyrrende atferd i undervisning	7
1.5.2 Måltrettet relasjonsbygging i skolen	9
2.0 Teori.....	11
2.1 Aktuelle styringsdokumenter	11
2.2 Forstyrrende atferd	14
2.2.1 Sentrale moment om forstyrrende atferd	14
2.2.2 Håndtering av forstyrrende atferd	16
2.3 Måltrettet relasjonsbygging	23
2.3.1 Betydning av relasjoner i undervisning	23
2.3.2 Etablering og vedlikehold av relasjoner	26
2.4 Læringsteoretisk grunnlag.....	29
2.5 Oppsummering av teori.....	31
3.0 Metode	33
3.1 Valg av metode	33
3.2 Vitenskapsteoretisk refleksjon.....	34
3.2.1 Fenomenologi og hermeneutikk.....	34
3.3 Utvalg.....	35
3.4 Intervju som metode	37
3.4.1 Kvalitativt semistrukturert intervju	37
3.4.2 Intervjuguide	38
3.4.3 Pilot.....	40
3.5 Gjennomføring av intervju og transkribering	41
3.6 Analyseprosessen.....	42

3.7 Validitet og reliabilitet	44
3.7.1 Validitet	44
3.7.2 Reliabilitet	45
3.8 Etske refleksjoner	46
3.9 Styrker og svakheter ved metodevalg	47
4.0 Presentasjon av resultater	49
4.1 Mestring	49
4.2 Håndtering og forebygging	53
4.3 Etablering av tydelige rammer og rutiner	59
4.4 Varierte former av aktiviteter	64
4.5 Oppsummering av presentasjon av resultater	69
5.0 Drøfting	71
5.1 Mestring	71
5.2 Håndtering og forebygging	76
5.3 Etablering av tydelige rammer og rutiner	83
5.4 Varierte former av aktiviteter	90
5.5 Oppsummering av drøfting	95
6.0 Avslutning	97
6.1 Konklusjon	97
6.2 Forslag til videre forskning	99
Referanseliste	99
Vedlegg	111
Vedlegg 1 - Intervjuguide	111
Vedlegg 2 - Informasjonsskriv	114
Vedlegg 3 - Godkjenning fra NSD (Sikt.no)	118
Vedlegg 4 - Koding	122
Vedlegg 5 - Fargekoder	123
Vedlegg 6 - Relasjonsmodell	124
Vedlegg 7 - Samskriving	125

1.0 Innledning

Vi skal nå presentere studien vår ved å beskrive bakgrunnen for valget av tema, og legge fram problemstillingen og forskningsspørsmålene våre. Deretter skal vi avklare og definere relevante begreper, og forklare hvordan vi har avgrenset oppgaven. Vi avslutter kapittelet med å presentere aktuell litteratur i en litteraturgjennomgang. Litteraturgjennomgangen blir delt inn i forstyrrende atferd i undervisningen og målrettet relasjonsbygging i skolen.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Forstyrrende atferd er noe som preger skolehverdagen for mange lærere i Norge (Ogden & Sørli, 2014; Duesund & Ødegård, 2018). En av de nyeste lærerundersøkelsene viser at 12 prosent av lærere er litt eller helt uenig i at det er god arbeidsro i undervisningstidene deres (Dahl et al. 2022). Forskningen til Myers og Pianta (2008) viser at lærere kan få økt stress av forstyrrende atferd, noe som kan være med på å skape en ond sirkel av interaksjoner mellom lærer og elever. Dårlig kvalitet på interaksjonene fører til at det er vanskeligere å skape relasjoner med elevene (Wubbels et al. 2015). Ødegård (2017) viser til at forstyrrende atferd i undervisningen, er en av grunnene til at mange lærere slutter i jobben i løpet av sine første år i yrket. Forstyrrende atferd gjør det vanskelig for lærere å gjennomføre undervisning, da mye av tiden går på å håndtere uro istedenfor å formidle fag og legge til rette for læring (Arnesen et al. 2014). Dette understrekes av Elvén (2017), som også ser på uro som ødeleggende for undervisningen. Mye forstyrrende atferd fra elever kan gi lærere følelsen av at de ikke mestrer jobben sin (Drugli, 2013). Dårlige opplevelser i undervisningen blir ikke nødvendigvis lagt igjen på skolen, men kan også bli tatt med hjem, og kan dermed prege læreren ellers i livet (Aldrup et al. 2018).

Det viser seg også at elevene kan bli negativt påvirket av forstyrrende atferd. Duesund og Ødegård (2018) presenterte i sin studie at 58 prosent av norske elever har opplevd uro i undervisningen den foregående uken før de deltok i undersøkelsen. Der ble forstyrrende atferd beskrevet som et hverdagsfenomen. Dette understreker at lærere har en stor utfordring med håndteringen av forstyrrende

atferd. Det er på ingen måte bare lærere og elever som synes at forstyrrende atferd er et problem, også foresatte har tatt til orde om problemet:

“Det har vært fryktelig mye bråk og uro i klassen i halvannet år nå. Ungene kommer hjem og er helt utslitte etter å ha vært på skolen. De har hodepine og gråter, er frustrerte og sinte. Mange vil ikke være på skolen på grunn av alt bråket i timene” - Uttalelse fra foresatte til Telemarksavisa (Ravn, 2014).

Uttalelsen indikerer at det trengs et større søkelys på temaet forstyrrende atferd, og hvordan det kan håndteres på overkommelige og hensynfulle måter. Forstyrrende atferd er noe som har fanget oppmerksomheten vår gjennom erfaringer i praksis og som vikarlærere. Tidlig i studieløpet vårt oppdaget vi hvor stor del av undervisningen som blir brukt til å holde ro og orden i klasserommet. I stedet for å undervise i faget, så er mange av timene preget av at elever utfordrer oss ved å være forstyrrende. Elever som opptrer forstyrrende utfordrer vår autoritet i undervisningen, og vi har erfart at det kan være vanskelig å håndtere. Vi har også erfart at det både er frustrerende og tidkrevende med forstyrrende atferd i undervisningen. Samtidig har vi erfart at relasjonens betydning mellom lærer og elever har vært viktig under vår håndtering av forstyrrende atferd. Dette er blant grunnene til at vi ønsket å undersøke hvordan lærere håndterer forstyrrende atferd ved hjelp av målrettet relasjonsbygging. Det å arbeide med denne oppgaven, har gitt oss grundig innsikt i hvordan det jobbes med forstyrrende atferd og relasjonsbygging ute i den norske skolen, og vi håper masteroppgaven vil hjelpe oss til med videre håndtering av forstyrrende atferd.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Hensikten med studien er å rette søkelyset på hvordan man kan håndtere forstyrrende atferd i undervisning på gode tilstrekkelige måter ved hjelp av målrettet relasjonsbygging. I denne studien er det et særlig fokus på håndtering av forstyrrende atferd på mellomtrinnet. Vi ønsker å tilføre mer kunnskap til forskningsfeltet innen forstyrrende atferd, og ser på temaet som svært relevant for alle lærere, uavhengig av hvilket klassetrinn man underviser i. Samtidig ønsker vi selv større innsikt i læreres opplevelser og erfaringer med forstyrrende atferd og målrettet relasjonsbygging. Dette er innsikt vi ønsker å ta med oss videre inn i

læreryrket når vi selv skal håndtere forstyrrende atferd i undervisningen og etablere relasjoner med elever.

Vi har laget følgende problemstilling: *Hvordan håndterer lærere forstyrrende atferd i undervisningen ved hjelp av målrettet relasjonsbygging?*

Vi har formulert to forskningsspørsmål som skal bidra til å belyse problemstillingen:

- 1) *Hvilke erfaringer har lærere med forstyrrende atferd i undervisningen?*
- 2) *Hvordan arbeider lærere med målrettet relasjonsbygging?*

For å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene, har vi valgt å intervjuer erfarne lærere. Vi ønsker å få fram disse lærernes erfaringer, og hvordan de arbeider med forstyrrende atferd og målrettet relasjonsbygging.

1.3 Begrepsavklaring

Forstyrrende atferd og relasjonsbygging er to omfattende begrep for vår studie, og begrepene kan ha forskjellige betydninger. I dette underkapittelet skal vi derfor komme med en kort beskrivelse om hva vi legger i begrepene forstyrrende atferd og målrettet relasjonsbygging.

Det finnes mange begreper som har det samme innholdet som forstyrrende atferd i undervisningen. Eksempler på noen av disse begrepene er bråk, uro, utfordrende atferd, læringshemmende atferd og læringsforstyrrende atferd (Johannessen & Bakken, 2020; Ogden, 2015). Begrepsvalget faller ned på begrepet forstyrrende atferd, som er direkte oversatt fra det engelske begrepet "*disruptive behavior*". Dette er et begrep vi synes er dekkende for den typen atferd vi ønsker å ha fokus på i denne studien. Begrepet omhandler forskjellige typer atferd som kan oppleves forstyrrende for andre, og er derfor interessant og relevant for alle lærere. Til hjelp med å definere begrepet nærmere, bruker vi Duesund og Ødegårds (2018, s.411) definisjon om uro, som har nær sammenheng med forstyrrende atferd: "*Enhver atferd som oppleves som tilstrekkelig forstyrrende for undervisningen og som distraherer lærere og/eller medelever fra læringsaktiviteter.*" Vi velger å bruke denne definisjonen fordi den er generell og omfavner mange typer av forstyrrende atferd i

undervisningen. I denne studien har vi satt søkelys på lærerens rolle i håndteringen av denne atferden, med et særlig blikk på målrettet relasjonsbygging.

Forstyrrende atferd kan ses i sammenheng med begrepet utfordrende atferd (Ogden, 2015). Utfordrende atferd er et begrep som ofte blir omtalt når elever utfordrer lærerens autoritet og klassens læringsmiljø. Ogden (2015) kategoriserer utfordrende atferd i tre deler; alvorlige atferdsproblemer, norm- og regelbrytende atferd og undervisnings- og læringshemmende atferd. Forstyrrende atferd er i kategorien undervisnings- og læringshemmende atferd. Denne kategorien omtales som den vanligste av atferdsproblemene i skolen, og denne typen atferd viser de fleste elever på et eller annet tidspunkt i løpet av skolegangen sin (Ogden, 2015). Det skilles mellom mild, moderat og alvorlig grad av utfordrende atferd (Ødegård, 2017). I denne studien velger vi bevisst å konsentrere oss om de milde og moderate forstyrrelsene. Dette gjelder elevene som i utgangspunktet ikke har fått påvist en bestemt vanske eller diagnose, det vil si utenforstående grunner til deres forstyrrende atferd (Ødegård, 2017). Ogden (2015) anslår at mellom 80 og 90 prosent av elevene som viser utfordrende atferd, går under kategorien mild form. Forstyrrende atferd inkluderer et bredt spekter av regelbrudd atferd, som for eksempel overdreven prat uten tillatelse fra lærer, kasting av gjenstander og spasering rundt i klasserommet på upassende tidspunkt (Müller et al. 2018). Det er også viktig å understreke at det ikke er all uro som er uønsket. Duesund et al. (2014) kaller dette arbeidsrelatert uro, som eksempelvis er uro under samarbeidsoppgaver eller muntlige oppgaver. Arbeidsrelatert uro blir ansett som positivt, og det blir omtalt som situasjoner der man ønsker faglig engasjement i undervisningen.

Relasjonsbygging er et sentralt begrep i denne studien. Et av formålene med studien er å finne ut hvordan lærere arbeider med målrettet relasjonsbygging, og hvordan lærere håndterer forstyrrende atferd ved hjelp av målrettet relasjonsbygging. Til å definere begrepet relasjonsbygging, bruker vi Wubbels et al. (2015) sin relasjonsmodell. Wubbels et al. (2015) har utviklet en relasjonsmodell (*Vedlegg 6*) til å beskrive lærer-elev-relasjonen. De bruker en relasjonell tilnærming til klasseledelse. Relasjonsmodellen visualiserer samspillet mellom lærer-elev-relasjoner, og viser hvordan relasjonene blir etablert ved interaksjoner. Interaksjoner

er forskjellige møtepunkter mellom lærer og elev. Øyeblikk-til-øyeblikk møtepunktene, som Wubbels et al. (2015) omtaler interaksjonene, blir sett på som byggingen av en relasjon. Dermed vil relasjonsbyggingen være avhengig av kvaliteten på interaksjonene. Relasjonsmodellen skiller mellom to nivåer av relasjoner. Det ene nivået er relasjonen til individuelle elever og det andre nivået er relasjonen til klassen. Selv om en lærer kan ha sterke relasjonsbånd til hver enkelt elev, skaper det nødvendigvis ikke et godt relasjonsbånd til klassen som helhet. Wubbels et al. (2015) viser også til forskjeller i elevrelasjonene. Elevene er forskjellige, noe som betyr at samme type interaksjon på forskjellige elever kan oppfattes ulikt fra elev til elev.

1.4 Avgrensning av studien og beskrivelse av framgangsmåte

I denne masteroppgaven har vi et skolekontekstuel syn på forstyrrende atferd (Nordahl, 2000). Det vil si at elever som viser forstyrrende atferd på skolen, ikke nødvendigvis vil vise samme type atferd utenfor skolen. Vi anser det som for komplekst dersom vi også skal ha fokus på bestemte vansker eller diagnoser i studien vår. Det vil på ingen måte si at oppgavens resultater ikke kan brukes i arbeidet med elever med bestemte vansker eller diagnoser. Studiet gir ingen fasitsvar, men innsikt i læreres erfaringer og håndtering av forstyrrende atferd. Studien vil løfte fram og belyse forskjellige tiltak og framgangsmåter man kan håndtere forstyrrende atferd på. Det vil variere fra klasse til klasse, elev til elev, og fra situasjon til situasjon hvilke metoder som vil fungere best. Den røde tråden i studien er at søkelyset er på samtlige elever i klassen, og hvordan lærere kan håndtere forstyrrende atferd på gode måter ved hjelp av målrettet relasjonsbygging.

I oppstarten av masteroppgaven vurderte vi å sammenligne erfarne lærere med nyutdannede læreres håndtering av forstyrrende atferd. Grunnet omfanget av masteroppgaven, bestemte vi imidlertid oss tidlig for å kun fokusere på hvordan erfarne lærere håndterer forstyrrende atferd. En annen avgrensning er at vi har valgt å undersøke hvordan lærere bruker målrettet relasjonsbygging i håndteringen av forstyrrende atferd.

Antall intervjudeltakere ble begrenset til fem lærere. Vi mener at informantenes erfaringer kommer mer til syne ved å intervju fem lærere, enn om vi eksempelvis

hadde intervjuet ti informanter. Med fem informanter er alle sentrale i studien, noe som hadde vært vanskeligere om vi hadde økt antallet informanter. Informantenes besvarelser ble bearbeidet grundig.

Masteroppgaven vår er delt opp i seks hovedkapitler med tilhørende underkapitler. Oppgaven er en kvalitativ studie, som bruker semistrukturert intervju som metode. Heretter vil vi kalle denne masteroppgaven for studien. I kapittel to presenterer vi relevant teori, legger fram relevante styringsdokumenter og viser til det læringsteoretiske grunnlaget vårt. I kapittel tre går vi nærmere inn på hvilken metode vi har brukt i studien. Resultatene fra intervjuene våre blir lagt fram i kapittel fire, og her blir de viktigste resultatene fra intervjuene trukket fram og kommentert. Disse resultatene blir videre drøftet i kapittel fem i lys av tidligere forskning og aktuell teori. I kapittel seks avslutter vi det hele med en konklusjon av studien, der vi viser hvordan vi har svart på problemstillingen og forskningsspørsmålene våre, samtidig som vi ser på hvordan studien kan bli brukt til hjelp i framtidig forskning.

1.5 Litteraturgjennomgang

I litteraturgjennomgangen skal vi presentere relevant og aktuell fagfelleverdert litteratur. Litteraturen blir delt inn i to underkapitler. Det første handler om forstyrrende atferd i undervisningen, og det andre underkapittelet handler om målrettet relasjonsbygging i skolen.

I arbeidet med å finne relevant forskning har vi tatt i bruk en rekke søkemotorer: Oria, Idunn og Google Scholar. Ved å bruke tre forskjellige databaser, nådde vi et helt annet omfang av forskning enn om vi bare hadde begrenset oss til én. Vi har også tatt i bruk litteraturlistene i teorier vi har brukt, som har ledet oss til annen relevant forskning og litteratur. De tre søkemotorene inneholder tusenvis av forskjellige forskningsartikler og bøker. Det var derfor essensielt å velge nyttige søkeord, og inkluderings- og eksklusjonskriterier. Et inkluderingskriterium var at forskningsartiklene skulle være fagfelleverderte, omhandle skole og utdanning, og i hovedsak bestå av kvalitative forskningsmetoder. Søkene siktet seg primært på forskning skrevet fra 2013 til 2023, med enkelte unntak. Dette gjelder forskningsartikler og litteratur vi anså som relevante og viktige for å belyse

problemstillingen og forskningsspørsmålene våre. Et eksempel på det er studiet til Myers og Pianta (2008).

Studiet viser hvordan individuelle og kontekstuelle faktorer påvirker relasjonsbyggingen mellom læreren og eleven, noe vi mener er like aktuelt nå som da. Om vi utelukkende hadde hatt med artikler fra de siste ti årene, ville vi dermed gått glipp av mange relevante studier som har vært til stor hjelp i besvarelsen av problemstillingen. Et annet kriterium var at artiklene måtte være skrevet på norsk, engelsk, svensk eller dansk, da disse er de språkene vi behersker. Det mest dominerende søkeordet var "disruptive behaviour", oversatt til norsk kaller man fenomenet "forstyrrende atferd". Foruten "disruptive behaviour" ble disse søkeordene brukt i søkeprosessen: relasjonsbygging, relasjoner, uro, støy, "læringshemmende atferd", "relationship between teacher and pupils", "behaviour difficulties" og "pupil misconduct". Studien vår retter seg hovedsakelig mot elever på mellomtrinnet, men vi anser flere studier som relevante å ha med selv om deltakerne er elever som går på ungdomsskolen. Dette er blant annet på bakgrunn av Tremblay (2010), som viser til at mesteparten av problematferden elevene viser, er atferd elevene startet med i tidlig alder.

1.5.1 Forstyrrende atferd i undervisning

Ogden og Sørli (2014) har studert forstyrrende atferd i et tiårs perspektiv. Studien indikerer at det har vært en nedgang i forekomsten av forstyrrende atferd på norske skoler. Den vanligste formen for forstyrrende atferd i undervisningen, og eksempelvis i form av utbrudd, avbrytelser, upassende kommentarer og distraherende småsnakk (Ogden & Sørli, 2014). I 1998 opplevde 60 prosent av de deltakende lærerne at elevene forstyrret undervisningen ved å snakke på uønskede tidspunkter, mens i 2008 var det 41 prosent av lærerne som opplevde dette som et problem (Ogden & Sørli, 2014). Forskningen til Ødegård (2017) viser hva elevene selv synes om medelevers forstyrrende atferd. 18 prosent av norske elever svarer at den vanligste måten de opplever forstyrrende atferd på, er elever som ikke hører etter eller ikke gjør det læreren sier.

Duesund og Ødegård (2018) har presentert resultater for hvordan elever mellom 15 og 17 år opplever forstyrrende atferd på norske og amerikanske skoler. Hele 58 prosent av de norske informantene svarer at de har opplevd uro i den foregående uken før undersøkelsen (Duesund & Ødegård, 2018). Rapporten til Aasen et al. (2014) viser at forstyrrende atferd fra elever i undervisningen, kan gjøre det svært vanskelig for de andre elevene å få læringsutbytte av timene. Elevundersøkelsen (Utdanningsdirektoratet, 2023b), som er en undersøkelse elever tar hvert år, fanger også opp samme tendenser når det gjelder bråk og uro i undervisningen. Elevundersøkelsen fra 2019 viser at 19 prosent av elevene er helt enig i at det er god arbeidsro i timene. Sammenligner man det med elevundersøkelsen fra 2010, der 15 prosent av elevene er helt enig i at det er god arbeidsro i timene, så vitner det om en positiv utvikling (Wendelborg, 2020).

Björnsson et al. (2019) skriver at 82 prosent av en gjennomsnittlig undervisningstime går til undervisning og læring, mens ti prosent av tiden går til å holde ro i undervisningen. TALIS-undersøkelsen¹, som riktignok blir besvart av 15-åringene, gir også resultater om at forstyrrende atferd i undervisningen har en nedadgående trend. I 2008 svarte 29 prosent av lærerne at de var enige eller helt enige i at det er mye forstyrrende bråk i klassen, mens i 2018 svarte 22 prosent av lærerne at de var enige eller helt enige på samme utsagn (Björnsson et al., 2019). Studiet til Aldrup et al. (2018) viser også at lærere som opplever høy forekomst av forstyrrende atferd i undervisningen, kan få redusert arbeidsentusiasme og bli følelsesmessig utmattet.

Forutsigbarhet for elevene med tydelige og gjentakende rammer og rutiner, blir løftet fram av Aasen et al. (2014) i arbeidet med forstyrrende atferd. Det å forberede elevene på hvilke oppgaver som venter, er en måte å skape forutsigbarhet i undervisningen. Da får elevene tid til å gjøre seg klar til oppgavene som venter i stedet for at oppgavene kommer brått på og kan ha et overraskende innhold (Aasen et al. 2014). Måten lærere reagerer på ulike situasjoner i undervisningen, vil gi signaler til elevene om læreren er en person de kan ha tillit til (Midthassel, 2019). Lærere bør skape forutsigbare rammer for elevene, da det vil skape trygghet,

¹ Teaching and Learning International Survey (TALIS) er en internasjonal studie om læreres skolehverdag (Utdanningsdirektoratet, 2023a).

reducere stress, og være med på å minske hyppigheten av forstyrrende atferd (Lillejord et al. 2015). For å skape forutsigbare rammer løftes det også fram å inkludere elevene i undervisningen. Wendelborg og Utmo (2022) har gjennomført en undersøkelse som oppgir at i underkant av 64 prosent av norske elever føler at læreren inkluderer elevene i opprettelsen av klasseregler.

1.5.2 Målrettet relasjonsbygging i skolen

I denne studien ser vi på relasjoner som er målrettet mot håndteringen av forstyrrende atferd. Relasjonsbygging kan kalles målrettet når man har en klar agenda med relasjonsbyggingen (Aasen et al. 2014). Målrettet relasjonsbygging vil si hva læreren anser som best i gitte situasjoner for å bygge relasjoner. Setter man dette i en skolekontekst, handler det om hvilke sosiale forhold elevene har med medelever, lærere og andre skoleansatte. Menneskers opplevelse av kvaliteten på en relasjon er subjektiv, noe som gjør begrepet komplekst. Relasjoner etableres og vedlikeholdes i interaksjon med andre mennesker (Aasen et al., 2014).

En god lærer-elev-relasjon kan være til stor hjelp i arbeidet med forstyrrende atferd, da positive relasjoner er med på å skape trygghet og trivsel hos elevene (Doll et al. 2014). En positiv relasjon mellom lærer og elev er særlig viktig for elever som kan streve faglig og sosialt (Sabol & Pianta, 2012). Mange av elevene med forstyrrende oppførsel kan være sårbare (Nash et al. 2016). Elever som viser forstyrrende atferd, får ofte en dårlig relasjon til læreren sin (Aldrup et al. 2018). Relasjonen mellom lærer og elev har stor påvirkningskraft på hvordan eleven gjør det sosialt og faglig på skolen (National Scientific Council on the Developing Child, 2015). Denne påvirkningskraften gjelder spesielt kontaktlæreren, da elever som oftest har en bedre relasjon til kontaktlæreren sin sammenlignet med faglærere (Scherzinger & Wettstein, 2019). Ifølge Bø og Hovdenak (2014) verdsetter elever lærere som respekterer og støtter dem sosialt og faglig. Forskningen til Myers og Pianta (2008) viser at lærere etablerer lettere positive relasjoner til elever som viser ønsket atferd i undervisningen, sammenlignet med elever som viser uønsket atferd i undervisningen. En lærer kan ha gode relasjoner til enkeltelever, men kan streve med andre elever, noe som kan oppleves frustrerende for læreren (Myers & Pianta, 2008).

Eriksen og Lyng (2015) er opptatt av at relasjonsbyggingen må foregå kontinuerlig. De trekker fram en passende metode for å gi oppmerksomhet til elevene. Dette gjøres ved å alltid hilse på elevene i døren om morgenen, og aktivt søke etter interaksjoner gjennom skoledagen. Holmberg og Engebretsen (2019) viser til at en av læreres viktigste oppgaver er å sørge for at elevene oppnår og erfarer betydningsfull mestring på skolen. Aasen et al. (2014) løfter i sin rapport fram viktigheten av at lærerne ikke må senke de faglige forventningene til elevene. Om lærere har lave forventninger til elevene, kan det føre til at elevene også får lave forventninger til seg selv. Da har verken læreren eller eleven tro på at elevene har ferdigheter til å løse faglige og/eller sosiale utfordringer, noe som kan føre til lavere arbeidsinnsats fra begge parter (Aasen et al. 2014). En årsak til at enkelte lærere senker forventninger til elever, kan være i forsøk på å unngå uheldige reaksjoner, som eksempelvis forstyrrende atferd, dersom elevene mislykkes (Aasen et al. 2014). Lærere må også forberede og hjelpe elevene til å håndtere nederlag i skolen og ellers i livet. Dersom elever ikke mestrer skolehverdagen, kan elevene ta i bruk flere beskyttelsesstrategier. En beskyttelsesstrategi er å utøve forstyrrende atferd, for å beskytte seg mot sosiale eller faglige nederlag. Da flytter man fokuset bort fra å vise de andre at man ikke mestrer skolehverdagen, til å innta en rolle som forstyrrende i undervisningen (Holmberg & Engebretsen, 2019).

2.0 Teori

I dette kapittelet skal vi legge fram relevant teori knyttet til problemstillingen og forskningsspørsmålene våre. Teoridelen starter med en nærmere presentasjon av aktuelle styringsdokumenter. I dette arbeidet presenterer vi aktuelle punkter i opplæringsloven, overordnet del av læreplanverket og stortingsmeldinger. Deretter blir kapittelet delt inn i to underkapitler: forstyrrende atferd og målrettet relasjonsbygging. Det er de to mest sentrale begrepene i studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Underkapittelet om forstyrrende atferd presenterer sentrale moment om fenomenet, samt hvordan denne typen atferd kan håndteres. I dette arbeidet retter vi søkelys mot innhold og organisering av undervisning. Underkapittelet om målrettet relasjonsbygging retter fokuset mot hvilken betydning gode relasjoner kan i undervisning, samt hvordan disse relasjonene kan etableres og vedlikeholdes. Vi konsentrerer oss primært om lærer-elev-relasjoner og elev-elev-relasjoner. Kapittelet blir avsluttet med en presentasjon av det læringsteoretiske grunnlaget vårt, der Banduras sosial-kognitive læringsteori spiller en sentral rolle. Dette teorikapittelet er med på å legge grunnlaget for drøftingskapittelet, der teori skal drøftes sammen med resultater fra empirien vår.

2.1 Aktuelle styringsdokumenter

Nå skal vi presentere rammeverket vårt ved å bruke opplæringsloven, overordnet del i læreplanverket og aktuelle stortingsmeldinger. Rammeverket vil være en delaktig del av studien og bli brukt i videre drøfting. Ifølge Säljö (2016) vil styringsdokumentene alltid være preget av hvordan det læringsteoretiske paradigme er. Paradigme innen forstyrrende atferd og relasjonsbygging i skolen utvikles kontinuerlig, og er derfor viktig å være oppdatert på.

Tilpasset opplæring står sentralt i overordnet del av læreplanverket, og er lovfestet i opplæringsloven: *“Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven”* (Opplæringslova, 1998, §1-3). Det betyr at elevene skal motta undervisning som stemmer overens med deres faglige og sosiale ferdigheter. I overordnet del av læreplanverket, står det spesifisert at skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen

mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 3.2), For å få til dette må undervisningen tilpasses den enkelte elev. Utdanningsdirektoratet (2017, kap. 3.2) skriver at god vurdering, der forventningene er tydelige og eleven deltar og blir hørt underveis i læringsarbeidet, er en nøkkel til å tilpasse undervisningen. Når man tilpasser undervisningen, får elevene oppgaver som passer med deres evner og forutsetninger. Det er viktig at skolen møter alle elever med ambisiøse, men realistiske forventninger (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 3.2).

I overordnet del av læreplanverket formuleres det hvilken rolle lærere skal ha på skolen. Først og fremst skal lærere være rollemodeller som skal skape trygghet for elevene. Valgene lærere gjør for elevenes læring, utvikling og dannelse må ta utgangspunkt i både profesjonens kunnskapsgrunnlag og grunnopplæringens verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 3.5). Lærere skal vise omsorg for den enkelte elev, og skape et læringsmiljø som motiverer og bidrar til læring og utvikling. Det er lærere som har ansvaret for å etablere et trygt læringsmiljø (Opplæringslova, 1998, §9A-2). I overordnet del av læreplanverket, spesifiseres det at trygge læringsmiljøer utvikles og opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne, i samarbeid med elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 3.1). Elevmedvirkning har blitt løftet fram i det nye læreplanverket. Skolen skal gi elevene muligheter til å medvirke i undervisningen. Når elevenes stemme blir hørt, kan elevene selv oppleve hvordan det er å ta egne bevisste valg. Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 1.6). Forstyrrende atferd kan påvirke det psykososiale miljøet, og et trygt og godt psykososialt skolemiljø er derfor relevant i denne studien. §9A-3 i opplæringsloven viser skolens plikt til å forebygge hendelser som kan skade det psykososiale miljøet på skolen: *“Skolen skal forebygge brott på retten til eit trygt og godt skulemiljø ved å arbeide kontinuerleg for å fremje helsa, trivselen og læringa til elevane”* (Opplæringslova, 1998, §9A-3).

Utdanningsdirektoratet belyser på sine sider at barn kan oppleve mer ro i kroppen dersom de er fysisk aktive i løpet av dagen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Fysisk aktivitet kan gjøre at elevene følger bedre med i undervisningen, får bedre kognitive funksjoner, og kan oppnå bedre faglige prestasjoner (Singh et al, 2012). Forskingen

til Mahar et al. (2006) viser også at fysisk aktivitet skaper bedre konsentrasjon og atferd i klasserommet. Utdanningsdirektoratet skriver at elever dannes i møte med andre og gjennom fysisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 3). I opplæringsloven står det spesifisert at elever på mellomtrinnet skal ha fysisk aktivitet også utenom kroppsøvingsfaget: *“Elevar på 5.-7. årstrinn skal jamleg ha fysisk aktivitet utanom kroppsøvingsfaget. Den fysiske aktiviteten skal tilretteleggjast slik at alle elevar, utan omsyn til funksjonsnivå, kan oppleve glede, meistring, fellesskap og variasjon i skoledagen”* (Opplæringslova, 1998, §1-1a).

I arbeidet med forstyrrende atferd og relasjonsbygging er det viktig å ha et godt samarbeid med foresatte (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 3.3). Opplæringsloven §1-1 viser at læreren og skolen må samarbeide med elevenes foresatte: *“Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring”* (Opplæringslova, 1998, §1-1a). I Stortingsmelding 31 presiseres det at bråk og uro kan forebygges gjennom systematisk arbeid (St.meld. nr. 31, 2008-2009). Vellykket forebygging kjennetegnes av lærere med autoritet og kompetanse innen klasseledelse. Stortingsmelding 22 understreker at klasseledelse er sentralt i arbeidet med uønsket atferd, og viser til at forbedring av klasseledelse kan redusere bråk og uro. De to viktigste faktorene for et bedre læringsmiljø samt bekjempe bråk og uro, er lærerens kompetanse innen klasseledelse og evnen til å etablere positive relasjoner til elevene (Meld.St. 22 (2010-2011)). I samme stortingsmelding forklares det at kjennetegn ved god klasseledelse blant annet er: *“Læreren har høy bevissthet om betydningen av relasjonen lærer–elev og tar ansvar for kvaliteten på denne relasjonen. Læreren gir tydelige beskjeder og instruksjoner. Undervisningen har en tydelig og god struktur. Læringsaktivitetene har markert start og avslutning* (Kunnskapsdepartementet, 2011”).

I håndteringen av uønsket atferd er det essensielt at ledelsen og lærerfellesskapet blir enige om hvilke regler for oppførsel som gjelder, og at disse håndheves likt. For at reglene skal kunne håndheves likt, må reglene være så konkrete som mulig. Reglene bør også være få, og fremme hva som er ønsket atferd i undervisningen

(Meld. St. 31. (2007-2008)). Skolene bør også samarbeide med eksterne aktører. Foreldregruppen er et eksempel på en ekstern aktør som vil være en viktig samarbeidspartner. Skolen har også bistand fra lovpålagte kommunale tjenester i form av skolehelsetjenesten, barnevern og PPT² (Meld. St. 31. (2007-2008)).

2.2 Forstyrrende atferd

I dette underkapittelet ser vi nærmere på begrepet “forstyrrende atferd”. Vi skal vise hva forskningsfeltet sier om hvordan og hvorfor forstyrrende atferd oppstår. Kapittelet er delt inn i de to delene; sentrale moment om forstyrrende atferd, og håndtering av forstyrrende atferd. I kapittelet sentrale moment om forstyrrende atferd, legger vi fram hva forstyrrende atferd er, og hva teori sier om hvordan forstyrrende atferd påvirker undervisningen. I kapittelet om håndtering av forstyrrende atferd, presenterer vi hva teori og litteratur sier om hvordan man kan arbeide med forstyrrende atferd gjennom forebygging, tilrettelegging og andre tiltak.

2.2.1 Sentrale moment om forstyrrende atferd

Det kan være flere årsaker og risikofaktorer til at elever viser forstyrrende atferd. Nordahl et al. (2012) skiller mellom to hovedårsaker til forstyrrende atferd; atferden er enten forårsaket av individets egenskaper, eller av miljøet rundt eleven. Atferd forårsaket av individets egenskaper har flere individuelle risikofaktorer knyttet til forstyrrende atferd. Dette kan eksempelvis være vansker eleven har med å konsentrere seg, stresshåndtering og at man har en svak sosial kompetanse (Befring & Duesund, 2012). Kontekstuelle risikofaktorer omhandler miljøet rundt eleven, som for eksempel et dårlig klassemiljø, dårlige relasjoner, et dårlig oppvekstmiljø, og et ikke-fungerende samarbeid med hjemmet. Uro i undervisningen kan for eksempel skyldes mangelfull søvn og mat (Ogden, 2015).

Elevene har forskjellige roller i klassen (Befring & Duesund, 2012). Dersom en elev først har fått rollen som en “uroelig elev”, kan det være vanskelig å endre på dette, selv om eleven kanskje har lyst til det selv. Medelever og lærere kan forvente forstyrrende atferd fra eleven, og det kan også føles trygt for eleven, som

² Pedagogisk-psykologisk tjeneste

oppretholder en rolle han/hun kan føle seg trygg og få oppmerksomhet i (Befring & Duesund, 2012). Sørli og Nordahl (1998) forklarer at elever kan vise forskjellig atferd på ulike arenaer. Atferden til elevene kan avhenge av hvilke fag de mestrer og liker. I tillegg varierer de forskjellige fagenes forventning til ønsket atferd. Det som blir oppfattet som forstyrrende atferd i en norsktime, er ikke nødvendigvis forstyrrende i en kunst- og håndverktime (Overland et al. 2021). Uavhengig av fag, trenger elevene å oppleve mestring i undervisningen. Van Duijvenvoordes (2008) vektlegger at man bør konsentrere seg om det elevene mestrer, fremfor å påpeke faglige feil elevene gjør i undervisningen. Hun sier at elevene lærer bedre når det blir fokusert på elevenes positive resultater fremfor på elevenes feil (Van Duijvenvoordes, 2008). Alle elever har et behov for å oppleve læringsstøtte i undervisningen. Læringsstøtte vil hjelpe elevene å mestre innholdet i undervisningen. På tross av dette, viser Bru et al. (2010) at elevenes opplevde læringsstøtte faller etter femte trinn.

Elvén (2017) viser til viktigheten av at lærere har en positiv innstilling til å endre uønsket atferd fra elever. Mange lærere må derfor ofte starte med å endre sin egen innstilling for å lykkes med håndtering av forstyrrende atferd (Elvén, 2017). Sabol og Pianta (2012) retter søkelyset mot betydningen av at lærere opparbeider seg kunnskap om temaet forstyrrende atferd. Dersom læreren ikke evner å bruke tid og ressurser på å finne ut av årsakene til den forstyrrende atferden, har læreren små muligheter til å forbedre situasjonen (Johannessen & Bakken, 2020). Da vil man kontinuerlig se elevene stoppe å være forstyrrende, uten å gjøre noe med saken.

Lærere bør være særlig oppmerksomme på elever som viser økt omfang av forstyrrende atferd. Dette kan gi lærere indikasjoner på at noe kan ha skjedd på hjemmebane eller på skolen, og at dette kan være noe som kan forklare den forstyrrende atferden (Overland et al. 2021). Brandtzæg et al. (2017) viser betydningen av at forstyrrende atferd ikke bare må forstås basert på elevenes synlige atferd, men at man må ønske å forstå hvordan elevene egentlig har det emosjonelt. Lærere har imidlertid ikke direkte tilgang til elevenes følelser, da de kun får observert elevenes atferd (Overland et al. 2021). Elever som viser forstyrrende atferd, kan ha utfordringer med å håndtere sine emosjonelle følelser i

skolehverdagen (Brandtzæg et al. 2017). Det å rette fokuset mot eleven som viser den forstyrrende atferden, kan føre til at man ser på eleven som et problem istedenfor at man har et løsningsorientert fokus (Holland, 2013). Lærere må være forsiktig med å fordele for mye av årsaken til den forstyrrende atferden på elevenes hjemmesituasjon. Dette kan føre til at lærere skyver bort litt av ansvaret, noe som kan gjøre at lærere ubevisst slipper seg ned noen hakk i arbeidet med å bedre elevenes situasjon på skolen (Elvén, 2017).

Konflikter og dårlige interaksjoner mellom elevene i friminuttet, kan gjøre lærernes oppgave med å skape gode lærings- og klasse miljøer, samt gjennomføre god undervisning vanskeligere (Elvén, 2017). Malkenes (2013) ser på forstyrrende atferd og uro som en interaksjon mellom lærer og elev. Da rettes fokuset mot miljøet rundt eleven, og hvordan det kan trigge til forstyrrende atferd. Konflikter i friminuttet kan forekomme fordi elevene stilles overfor sosiale krav som kan være høyere enn det de har forutsetninger til å mestre. Hvordan elevene har det i friminuttet, kan også bli dratt med inn i undervisningen.

2.2.2 Håndtering av forstyrrende atferd

Vi velger å kategorisere håndtering av forstyrrende atferd i to deler for å skape lettere oversikt over litteraturen som blir presentert: innhold i undervisning og organisering av undervisning.

2.2.2.1 Innhold i undervisning

Det faglige innholdet i undervisningen kan være en trigger for forstyrrende atferd (Ogden, 2015). Ogden (2015) mener det derfor er viktig å tilpasse undervisningen slik at elevene kan oppleve mestring fremfor nederlag. For å kunne tilpasse undervisningen på en hensiktsmessig måte, er man avhengig av å ha kunnskap om elevenes faglige ferdigheter og nivå. Dette kan gjøres gjennom å aktivt foreta kartlegginger. Nasjonale prøver er eksempler på obligatoriske kartleggingsprøver i lesing, regning og engelsk (Utdanningsdirektoratet, 2023b). Det er også obligatorisk å kartlegge hvordan elevene har det sosialt på skolen. Alle elever må delta i Elevundersøkelsen (Utdanningsdirektoratet, 2023b). Denne deltakelsen kan gi læreren nyttig innsikt iblant annet hva elevene føler om skolen, læreren og elevene.

Om en elev eksempelvis oppgir at han /hun har ingen venner, gir det læreren informasjon om at man må jobbe med elev-elev-relasjoner og klasse miljøet. Elvén (2017) er opptatt av at når det oppstår mye forstyrrende atferd, bør læreren og de andre ansatte drive med jevnlig evalueringer. Da er det viktig at fokuset også blir rettet mot hva de voksne kunne gjort annerledes. Dersom søkelyset kun blir rettet mot elevenes forstyrrende atferd, kan man få de samme problemene i fremtidige situasjoner. Det er fordi de voksnes handlinger kan være en medvirkende årsak til elevenes forstyrrende atferd. Et søkelys på de voksnes handlinger, og samtaler om hvordan de kunne håndtert situasjoner annerledes på, kan være en del av løsningen i håndteringen av elevenes forstyrrende atferd (Elvén, 2017). Lærere spiller en sentral rolle i håndteringen av forstyrrende atferd i undervisning, der kvaliteten på undervisningen kan ha mye å si (Nordahl et al. 2000). Asmervik et al. (1993) viser til at en god lærer klarer å håndtere forstyrrende atferd uten å endre på selve undervisningen. Hattie (2009) viser også hvilken positiv betydning klare forventninger til elevenes atferd kan gi for læringsutbyttet til elevene. Da vet elevene til enhver tid hva læreren forventer av dem, noe som kan være trygt og forutsigbart for elevene.

Elvén (2017) har gjennom sin erfaring fra arbeid i grunnskolen gode erfaringer med å bruke undervisningstid til å avtale hvilke leker elevene skal leke i friminuttet. Da brukes eksempelvis fem minutter av undervisningen eller matpausen, som kan føre til at man sparer mange minutters håndtering av konflikter i skoletimen etter friminuttet. Samtidig kan det også bidra til et bedre klasse- og læringsmiljø. Overgangssituasjoner kan fungere som en situasjon der elevene kan få ut energi. Det kan foregå i form av fysisk aktivitet eller lek. Statped (2021) skriver at det kan oppstå konflikter i overgangssituasjoner, særlig hos barn som har manglende impulskontroll, høyt aktivitetsnivå og konsentrasjons- og oppmerksomhetsvansker. Disse elevene kan mangle oversikt over hva som skal skje, og hva de skal gjøre. Overgangene kan derfor føles kaotiske for dem (Statlig pedagogisk tjeneste, 2021). I håndteringen av forstyrrende atferd har Bergkastet et al. (2015) et særlig fokus på overgangssituasjonene, der de har lagt fram følgende forslag til rutiner for at overgangene skal fungere:

“Varsle at det nærmer seg skifte. Samle oppmerksomheten fra gruppa. Gi en god beskjed om hva som skal skje og sjekke om alle har forstått. Forespeile hva som kan bli utfordringer i forkant av aktivitetsskifter. Gi beskjed om å starte aktiviteten” (2012, s.75).

2.2.2.2 Organisering av undervisning

En god klasseleder klarer å fremme motivasjon for læring (Mitchell, 2018). Elever i dagens samfunn, kan ha lett for å synes skoleoppgaver er kjedelige og lite meningsfulle (Overland et al. 2021). Ungdata-undersøkelsen fra 2019 viser at sytti prosent av norske elever kjeder seg på skolen (A. Bakken, 2019). Lærere har derfor en viktig jobb med å skape mening for elevene i skolehverdagen. Om lærernes forventninger til elevene blir for lave, kan oppgavene oppfattes som lite interessante og det kan medføre at noen elever velger å gjøre noe annet enn å jobbe med oppgavene. Evnerike elever kan dermed bli skadelidende dersom lærerne ikke tilpasser undervisningen etter kompetansen deres (Overland et al. 2021). Om elevene synes oppgavene er relevante, øker sannsynligheten for at elevenes motivasjon øker (Manger og Wormnes, 2015). Variasjon i undervisningsaktivitetene kan også slå positivt ut på elevenes motivasjon (Håstein & Werner, 2014). Lærere bør strebe etter å etablere en positiv mestringskultur i klassen (Hopfenbeck, 2014). En slik mestringskultur verdsetter at elevene er forskjellige, og har innslag av sterk elevmedvirkning som igjen kan øke motivasjonen til elevene. Ved aktivt å bruke elevmedvirkning kan man tilføre mening i skolehverdagen til elevene, da de kan få følelsen av at de er med på å påvirke og bestemme ting som skjer i undervisningen (Hopfenbeck, 2014). I arbeidet med å skape en inkluderende undervisning er det essensielt å vektlegge elevenes perspektiver på undervisningen, og ikke kun lærerens (Mitchell, 2018). Overland et al. (2021) er opptatt av at klassereglene bør håndheves likt, og at reglene må være så konkrete som mulig. På den måten kan forskjellige lærere lettere forstå reglene. Om reglene blir uklare og de håndteres ulikt, kan det skape usikkerhet hos elevene (Overland et al. 2021).

For å klare å oppnå gode strukturer og rutiner i skolehverdagen, må det ligge positive relasjoner mellom læreren og elevene i bunn (Lillejord et al. 2010). Dersom rutinene er innarbeidet, vil elevene til enhver tid automatisk vite hva de skal gjøre (Overland et al. 2021). God struktur i undervisningen kan slå positivt ut på elevenes

læringsutbytte (Hattie & Yates, 2014). Måter dette kan gjøres på er å henge oversiktlige dags- og timeplaner på tavlen. Man kan også ha dagsplanen synlig på pulten til elevene, noe som er et tiltak Elvén (2017) har sett nytten av. Johannessen & Bakken (2020) viser også til viktigheten av å skape forutsigbare rammer for elever som ofte viser forstyrrende atferd. Eksempelet Johannessen og Bakken (2020, s. 178) viser til er en reguleringsplan. Det er en plan for hva eleven og læreren skal gjøre om eleven opptrer forstyrrende. Denne planen bør utarbeides mellom partene, noe som vil skape forutsigbarhet for alle. I situasjoner der elever opptrer forstyrrende, mener Elvén (2017) at det er viktig at lærerne gir elevene konkrete valg på hvordan de kan oppføre seg. En uheldig måte å håndtere forstyrrende atferd på, er å nekte elevene å bruke en metode uten å tilby en annen metode (Elvén, 2017). På den måten kan elevene fortsette med å være forstyrrende fordi det er den atferden som gir mest mening for elevene (Elvén, 2017). Elever som blir utsatt for forstyrrende atferd i undervisningen, kan reagere med å bli forstyrrende selv. Dette kan skje ved imitasjon av andres forstyrrende atferd. Elever kan gjøre dette uten at de egentlig ønsker å gjøre det, men at det er det som føles mest naturlig for dem (Duesund & Ødegård, 2018).

Det kan lettere oppstå forstyrrende atferd hvis undervisningen og læringsmiljøet er preget av manglende rutiner (B. Bakken, 2019). En klasse kan ha mange forskjellige lærere i løpet av en undervisningsuke. Dersom lærerne har forskjellige rutiner, vil rutinene ha små sjanser til å oppnå ønsket effekt i klassen, da de kan virke uforutsigbare og forvirrende for elevene (B. Bakken, 2019). B. Bakken (2019) mener det derfor er viktig at lærerne samkjører rutinene i undervisningen. Gode rutiner skaper flyt i undervisningen, og kan minske hyppigheten av bråk og uro fra elever i klassen (Doyle, 2006). Det kan være særlig viktig med gode rutiner mot slutten av skoledagen, da forstyrrende atferd lettere kan komme til syne mot slutten av skoledagen sammenlignet med de første timene (Ogden, 2012).

Elevenes forventning til egen mestring er et vesentlig punkt å arbeide med i håndteringen av forstyrrende atferd. Noen elever kan ha en tendens til å attribuere svake faglige resultater med at de skal være "dumme". Dette kan skape en ond sirkel som kan redusere elevenes tro på egen mestring (Overland et al. 2021).

Overland et al. (2021) sier at læreren og eleven selv kan gjennom innsats i skolehverdagen positivt påvirke de faglige resultatene. Elevenes tro på egen mestring påvirkes av miljøet og konteksten elevene er i, noe som gjør at læreren har stor påvirkningskraft til å skape positive mestringsforventninger hos elevene. Dette gjelder både faglige og sosiale forventninger om mestring (Manger & Wormnes, 2015). Det å mestre oppgaver på skolen, kan gi økt selvbilde og motivasjon til framtidige oppgaver (Manger & Wormnes, 2015). Mitchell (2018) er opptatt av å ufarliggjøre undervisningen, der han løfter fram den formative vurderingen, som konsentrerer seg om hele læringsprosessen i motsetning til summativ vurdering, som kun ser på sluttresultatet.

Et viktig verktøy for å dempe uro i undervisningen, er at læreren stadig beveger seg i klasserommet (Bergkastet et al. 2015). Det er naturlig å trekke inn organisering av klasserommet når man snakker om forstyrrende atferd. Det er blant annet vesentlig at klasserommet er organisert slik at læreren kan få blikkontakt med hver elev (Bergkastet et al. 2015). I en undervisningstime legger lærere ofte til rette for at elevene skal arbeide med fagstoff. Arbeidsformene kan variere, men Imsen (2014) skriver at en av de hyppigste arbeidsformene er at elevene jobber alene. Lyngsnes og Rismark (2015) viser til at denne læringsaktiviteten har lange tradisjoner i skolen, og at elevene lett kan bli påvirket av ytre forhold og ikke alltid jobber like konsentrert og læringseffektivt. Gruppearbeid er en annen sentral arbeidsform, som kan være alt fra korte samtaler mellom to elever til omfattende forskningsprosjekt. Ifølge Imsen (2014) har denne arbeidsformen blitt mindre vanlig de seneste årene.

Elvén (2017) viser til at man kan ha lett for å kjeffe på elever som viser forstyrrende atferd. Dette er imidlertid ikke en god løsning, da det kan øke motsetningsforholdet mellom læreren og elevene (Elvén, 2017). Harde irettesettelser blir assosiert med negative bivirkninger som sinne, frykt, flukt og unngåelse snarere enn forbedret elevatferd (Caldarella et al. 2020). Honneth (2008) er opptatt av å skille mellom elevene som personer og atferden elevene viser. Man kan anerkjenne elever som mennesker, samtidig som man gir klare beskjeder og viser at den forstyrrende atferden er uønsket. Hughes og Im (2016) skriver om negative konsekvenser av å gi elever negativ oppmerksomhet foran resten av klassen. Dette kan øke

sannsynligheten for at andre elever også vil gi elevene negativ oppmerksomhet. Elvén (2017) skriver at elevers uønskede atferd øker om elevene føler de får en straff. I tillegg til at straff viser seg å ha dårlig effekt på å bedre atferden, kan også relasjonen mellom eleven og læreren bli negativt påvirket. Det at det ofte kan være ufaglærte personer som håndterer forstyrrende atferd, blir også løftet fram som et aspekt som er med på å forverre situasjonen, da de kan finne på å ty til kjefting og straff (Elvén, 2017). Ogden (2017) skriver at ufaglærte assistenter kan være et problem fordi assistentene blir satt på oppgaver som de ikke har kompetanse til å gjøre. Manglende utdannede fagpersoner i skolen blir også sett på som en stor utfordring i en oppsummeringsstudie fra Utdanningsdirektoratet, levert av Læringsmiljøsenderet i Stavanger (2017).

Haugen (2019) kommer med flere forslag til hvordan man kan håndtere forstyrrende atferd fra elever som ser ut til å ønske oppmerksomhet fra andre i klassen. Det foreslås å ta en prat med klassen uten de aktuelle elevene til stede. Klassen vil oppfordres til å ikke gi elevene oppmerksomhet når de blir forstyrrende. Haugen (2019) sier at man fjerner forsterkningen til forstyrrende atferd ved å gjøre det slik. I håndteringen av forstyrrende atferd, kan det også være naturlig å samarbeide med pedagogisk-psykologisk tjeneste. PPT kan ha et systemrettet fokus på forstyrrende atferd i klassen, der de kan komme og observere og hjelpe til med hvilke tiltak som bør iverksettes for å bedre situasjonen. Dette kan hjelpe læreren med å utvikle kompetansen sin innen forstyrrende atferd og generell kompetanse innen klasseledelse (Haugen, 2019). Murray og Greenberg (2001) viser til viktigheten av å gi elevene en rolle på skolen der de føler seg hjemme og er deltakende. Dette kan gjøres ved å legge til rette for aktiviteter og arbeidsmåter der relasjoner kan etableres og vedlikeholdes. Ved å ha positive relasjoner med medelever, kan det kompensere for elevene som mislykkes faglig (Befring et al. 2010). Det å ha positive relasjoner med menneskene rundt seg, kan være med på å forebygge forstyrrende atferd (Befring et al. 2010).

Ogdens (2015) tiltakspyramide løfter fram god klasseledelse, positiv atferdsstøtte og forebyggende sosial ferdighetsopplæring som tiltak for å støtte elever som viser forstyrrende atferd. God klasseledelse avhenger av at læreren mestrer

balansegangen mellom å vise forståelse og sette grenser (Ogden, 2015). En lærer kan innta flere forskjellige lederstiler i undervisningen, der de mest vanlige er den autoritære, den autoritative, den forsømmende og den ettergivende lederstilen (B. Bakken, 2019). En autoritær lederstil vil gi lærere gode muligheter til å skape gode strukturer og rammer i undervisningen, samtidig som lærerne kan streve med å etablere positive relasjoner med elevene. Dette er fordi en autoritær lærer kan vise lite omtanke overfor elevene (Lillejord et al. 2010). En ettergivende lederstil vil kunne gjøre det lettere for lærere å oppnå positive relasjoner med elevene, samtidig som lærerne kan få utfordringer med å løse problematferd, som for eksempel forstyrrende atferd. Den forsømmende læreren kan streve med relasjoner og klasseledelse som favner hele elevgruppen (B. Bakken, 2019). Ertesvåg (2011) mener at det er den autoritative lederstilen som fungerer best i relasjonell klasseledelse. I denne lederstilen viser læreren varme, støtte og setter nødvendige grenser. Dersom lærere klarer å oppnå positive relasjoner i en autoritativ lederstil, vil elevene i større grad respektere lærerens rutiner og grenser sammenlignet med om de ikke har en positiv relasjon (Aronson, 2004). Klasseledelse lager rammen som relasjoner utvikler seg i (B. Bakken, 2019). Ogden (2015) fremmer proaktiv klasseledelse, som handler om at man er i forkant og fanger opp tidlige signaler om potensiell forstyrrende atferd. Ved å ha gode relasjoner med elevene, kan læreren plukke opp tegn i undervisningen. Dersom en elev for eksempel vandrer i klasserommet, så kan læreren vite at dette er et tegn på at eleven ikke forstår oppgaven. Læreren kan dermed høyst sannsynlig vite at eleven trenger faglig hjelp, og at hjelp kan gjøre at eleven slutter å være forstyrrende. Den faglige hjelpen kan for eksempel gjøres ved å dele inn oppgaven i mindre deler, som kan gjøre det mer forståelig og overkommelig (Overland et al. 2021).

I håndteringen av forstyrrende atferd, er det helt grunnleggende at lærere får forståelse for hvorfor elevene oppfører seg slik de gjør, og hvordan atferden deres gir mening for elevene selv (Overland et al. 2021). Dette kan gjøres av læreren selv eller andre observatører, som eksempelvis andre voksne eller PPT, ved å observere elevene i undervisningssituasjoner. Elevsamtaler er en annen måte man kan oppnå forståelse for elevenes atferd. Under elevsamtaler kan læreren få større forståelse over elevenes intensjoner ved å være forstyrrende. Her får elevene selv mulighet til

å forklare hvorfor han/hun er forstyrrende. Det er vesentlig at læreren stiller spørsmål som gjør at elevene deler tankene sine om hvorfor de opptrer forstyrrende (Overland et al. 2021). Arbeidet med å gi passende tiltak til elevene, vil være svært vanskelig om man ikke snakker med elevene om atferden deres. Uten informasjon fra eleven selv, må læreren gjette hva som kan være årsaken til den forstyrrende atferden. Dette kan føre til at man prøver ut mange "nytteløse" tiltak (Stray & Stray, 2014). Under slike samtaler kan læreren og eleven sammen legge en plan for hvordan eleven kan forbedre atferden sin, der eleven kan komme med sine ønsker om tilpasninger i undervisningen (Bergkastet et al. 2015). Elevsamtalene bør ikke nødvendigvis holdes i klasserommet. For elever som har negative assosiasjoner med klasserommet, kan utbyttet av samtalen være større om det foregår andre plasser, som eksempelvis gå en tur i naturen (Overland et al. 2021).

2.3 Målrettet relasjonsbygging

I dette underkapittelet skal vi rette fokus mot lærerens rolle i målrettet relasjonsbygging i skolen, og hvordan det kan være til hjelp i håndtering av forstyrrende atferd. Kapittelet blir delt inn i to hoveddeler; betydning av relasjoner i undervisning, og etablering og vedlikehold av relasjoner. Disse delene vil igjen bli delt opp i lærer-elev-relasjon og elev-elev-relasjoner.

2.3.1 Betydning av relasjoner i undervisning

Relasjoner kan defineres som sosiale forhold (Nordahl, 2000, s. 226), og relasjonsbygging er etableringen og vedlikeholdet av disse sosiale forholdene. Vi skal belyse hvilken betydning relasjoner har for undervisningen.

2.3.1.1 Lærer-elev-relasjoner

Relasjonen med læreren er den viktigste relasjonen elevene har på skolen (Drugli & Nordahl, 2014; Midthassel, 2019). For å legge til rette for god faglig læring og utvikling hos elevene, er det ikke bare viktig at læreren er dyktig faglig, men også relasjonelt (Bunting, 2014). Lærer-elev-relasjonen preger klasse miljøet, som har en betydning for relasjonene elevene har med sine medelever (Midthassel, 2019). Elever kan identifisere seg med og ha læreren som forbilde, dersom de har en

positiv relasjon til læreren, noe som kan gjøre at lærerens synlige atferd kan virke påvirkelig på elevene (Ogden, 2015).

Noen elever har større vanskeligheter med å etablere positive relasjoner enn andre. For læreren er det av stor betydning å oppnå en positiv relasjon med disse elevene (Haugen, 2018). En generell tendens er at elever som har positive relasjoner til lærerne sine, viser mindre uønsket atferd og er mer innstilt på samarbeid, enn elever som har en tilsvarende dårlig relasjon (Holten, 2009). Drugli og Nordahl (2014) viser betydningen en god relasjon kan ha på elever som har utfordringer på hjemmebane. Et godt forhold til læreren kan være med på å kompensere mangelfulle forhold hjemme (Drugli & Nordahl, 2014). Ifølge Ogden (2015) fører mangler i lærer-elev-relasjoner ofte til bråk og uro i undervisningen.

Det er varierende hvor utfordrende det er for lærerne å etablere positive relasjoner med elevene (Roland, 2013). Arbeidet kan være vesentlig mer avansert enn å bare bli kjent med dem. Det å skaffe seg kunnskap og forståelse av tilknytningsprosesser hos mennesker, kan gjøre at man får et nytt og bedre syn på relasjonsbygging (Drugli, 2013). Relasjonen mellom mennesker kan være symmetrisk eller komplementær (Overland et al. 2021). Relasjonen mellom lærere og elever er ofte komplementær, da partene innehar forskjellig grad av makt og innflytelse. At en relasjon er symmetrisk, vil si at partene er likeverdige og har like stor makt. Ved at læreren lar elever være med på å bestemme ulike saker i undervisningen, vil det være en måte de kan oppnå en mer symmetrisk relasjon mellom læreren og elevene (Overland et al. 2021). Pianta (1999) verdsetter bruk av veileder for å snu eventuelle negative tanker om elever, som igjen kan være med på å skape en bedre relasjon med dem. Ved hjelp av en veileder kan man lettere legge merke til når den forstyrrende atferden oppstår, hva som er mulige triggere til atferden og komme opp med tiltak som kan bedre situasjonen.

2.3.1.2 Elev-elev-relasjoner

Ifølge Jennings og Diprete (2010) har læreren minst like stor betydning for elevenes sosiale utvikling som de har for elevenes faglige resultater. Elever som har en dårlig relasjon til læreren, har også ofte dårlige relasjoner til medelevene sine (Nordahl, 2000). Elever som forstyrrer undervisningen, kan føle seg utestengt av resten av

klassen (Fandrem et al. 2011). Det er funnet sammenheng mellom dårlige relasjoner med medelever og problematferd (Sørli & Nordahl, 1998). En klasse som er preget av positive relasjoner mellom elevene, er en trygg plass å være for elevene (Drugli & Nordahl, 2014; Midthassel, 2019). Det kan være vanskeligere å oppnå positive relasjoner med medelever enn voksne fordi rollene mellom elevene er udefinerte (NOU 2009: 18 Rett til læring). Relasjonsbyggingen mellom elevene kan preges av en kamp om status og popularitet, der enkelte elever kan streve med å finne sin plass i klassen (Nordahl, 2000). Omtrent 30 prosent av elevene svarer at de ofte eller alltid blir forstyrret av medelever i undervisningen (Meld. St. 31 (2007-2008)).

Ogden (2015) viser til at et dårlig klassemiljø med svake relasjoner mellom elevene, kan være en kontekstuell risikofaktor for forstyrrende atferd. Klassemiljøet handler om hvordan relasjonene er mellom de forskjellige personene som er i klassen (Overland et al. 2021). Et godt klassemiljø er preget av positive relasjoner mellom læreren og elevene, og elevene seg imellom. Gode relasjoner er gull verdt i opparbeidelsen av positive læringsmiljø i klassen. Et godt læringsmiljø er en vesentlig faktor i forebygging av forstyrrende atferd fordi miljøet kan påvirke elevenes atferd både positivt og negativt (Nordahl, 2012; Drugli, 2012). Lærere som legger ned mye innsats i etablering av et godt klasse- og læringsmiljø, kan få bedre relasjoner med elevene sine sammenlignet med lærere som ikke prioriterer dette (Nordahl, 2000). Det finnes flere skoleomfattende programmer som kan være til hjelp i etableringen av positive elev-elev-relasjoner (Ogden, 2015). Olweus-programmet er ett av disse, som har som formål å blant annet forebygge antisosial atferd, bedre relasjonene i klassen, samt å øke elevenes sosiale kompetanse (Ogden, 2015). Ogden (2015) viser til at elevenes sosiale kompetanse spiller en rolle i hvordan de mestrer relasjonsbygging. Elevene som har god sosial kompetanse, etablerer lettere positive relasjoner med lærere og medelever sammenlignet med elever som har svakere sosial kompetanse. Lav sosial kompetanse kan være en faktor som kan utløse forstyrrende atferd, da dette kan oppleves som veldig frustrerende for elevene.

2.3.2 Etablering og vedlikehold av relasjoner

Drugli (2012, s.34) mener at relasjoner i skolen etableres, utvikles og vedlikeholdes ved at lærere og elevene samhandler i faglige og sosiale aktiviteter. Aasen et al. (2014, s.13) mener også at relasjoner etableres og vedlikeholdes i interaksjon med andre mennesker. Tydelige og omsorgsfulle voksne utvikler og opprettholder trygge læringsmiljøer, i samarbeid med elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 3.5).

2.3.2.1 Lærer-elev-relasjoner

Relasjonsbygging mellom lærer og elev foregår kontinuerlig gjennom skolehverdagen. Hvordan lærere gir beskjeder til elevene og hvordan kroppsspråket deres er, har vist seg å ha betydning i relasjonsarbeidet (Arnesen et al. 2014). Lærere har stor innflytelse i etablering og vedlikehold av relasjoner i skolen. Ved å være en god rollemodell og organisere undervisning som inviterer til relasjonsbygging, kan dette være til stor hjelp i elevenes håndtering av nederlag i skolen (Midthassel, 2019). Ogden (2012) poengterer viktigheten av å vise interesse overfor elevene, også utenom det skolefaglige. Læreren må overbevise elevene om at vedkommende er en tillitsfull person det er mulig å stole på. En god relasjon er preget av at alle parter anerkjenner og stoler på hverandre. Da vil elevene være mer innstilt på å samarbeide med læreren, noe som kan komme læreren til gode i undervisningen (Ogden, 2012).

Arnesen et al. (2014) viser til at uro og annen uønsket atferd i undervisning, kan minske når læreren kontinuerlig fremmer ønsket atferd. I relasjonsbyggingen er det også nødvendig at læreren viser og gir oppmerksomhet til ønsket atferd fra elevene (Asmervik et al. 1993). Nordahl et al. (2012) påpeker at elever som viser atferdsproblemer kan være vanskelige å gi ros til, men de trenger mer ros enn barn flest. Disse elevene får i stedet for ofte negative tilbakemeldinger, korreksjoner og straffesanksjoner som kan være med å forsterke den uønskede atferden (Nordahl et al. 2012). I samhandling med disse elevene bør lærerne verdsette elevenes positive atferd og prestasjoner, i stedet for å sette søkelys på de negative sidene til elevene (Overland et al. 2021). I dette arbeidet er det essensielt at læreren kjenner elevene sine godt, og vet hvilken type belønning og ros som kan fungere for elevene (Isaksen & Karlsen, 2018).

Klasseledelse er et sentralt aspekt innen håndtering av forstyrrende atferd og målrettet relasjonsbygging. Ogden & Rygvold (2015) skriver at klasseledelse er antagelig den viktigste forutsetningen for at lærere lykkes i klasserommet, og bygger på positive relasjoner (s.115). Arnesen et al. (2014) sier at man bør ta i bruk en proaktiv klasseledelse med fokus på relasjoner. En slik tilnærming kan virke forebyggende på den forstyrrende atferden (Arnesen et al. 2014). Dette understreker Utdanningsdirektoratet: *"Klasseledelse bygger på innsikt i elevenes behov, varme relasjoner og profesjonell dømmekraft"* (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 3.2). For å ha innsikt i elevenes behov, trenger man relasjoner som grunnlag. Som klasseleder legger man grunnlaget for utviklingen av relasjonene (Drugli, 2012). Utdanningsdirektoratet skriver at klasseledelse dreier seg om ledelse av grupper, av den enkelte elev som aktør i en gruppe og om læreres tilrettelegging mestringsfor læring i elevfellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Kontakten, i form av beskjeder til elevene, er sentral for hvordan relasjonen mellom lærer og elev utvikler seg. Å få mange beskjeder i løpet av et lite tidsrom, kan virke forstyrrende på elevene. Læreren må derfor være bevisst på hvordan man gir og følger opp beskjeder (Drugli, 2012).

"Folk som kan oppføre seg, gjør det" er et prinsipp som retter fokus mot at elevene har forskjellige forutsetninger til å mestre skolehverdagens utfordringer (Ross W. Greene, sitert i Elvén, 2017, s.22). Elvén (2017) skriver videre at om en elev ikke oppfører seg, må man se på omgivelsene rundt og sette nye oppnåelige mål for eleven å mestre. Lærerne må forstå at alle elever er forskjellige og har ulike behov (Overland et al. 2021).

2.3.2.2 Elev-elev-relasjoner

Drugli (2012) viser til at måten lærere leder elevene på, vil i stor grad fremme eller hemme utviklingen av relasjonene mellom elevene. Ved at læreren er oppmerksom på sin egen klasseledelse og interaksjoner med elever, vil læreren også konsentrere seg om opparbeidelsen av positive relasjoner med elevene. Arnesen et al. (2014) mener at skolen bør ha et mål om å skape en felles kultur med klare og tydelige rammer for relasjonsbygging. Denne kulturen bør sette søkelys på positiv kommunikasjon i alle ledd og relasjoner. Dette vil være med på å skape

forutsigbarhet for elevene, og hjelpe til i etableringen og opprettholdelsen av positive relasjoner med personer på skolen. Skolen og lærerne må skape situasjoner der elevene blir kjent med hverandre i gode omgivelser. Haugen (2019) er opptatt av et tett samarbeid med de foresatte i arbeidet med å forbedre elevenes relasjoner. Lærerne og de foresatte må sammen legge en plan med tiltak som kan være med på å endre den relasjonelle situasjonen til elevene (Haugen, 2019). Drugli og Nordahl (2014) viser til at et godt samarbeid mellom skole og hjem kan, virke forebyggende på problematferd hos elevene. Det beste for elevene er alltid at alle aktører rundt elevene har et godt samarbeid (Erdal & Glavin, 2018).

Læreren kan legge til rette for etableringen av positive relasjoner ved organisering av undervisningen. Positive relasjoner med elever, og positive relasjoner elevene seg imellom, er en forutsetning for at undervisning og kommunikasjon skal fungere optimalt i skolen (Ogden, 2010). Man kan eksempelvis ta i bruk samarbeidsoppgaver i mindre grupper (Doyle, 2006). Elever har en tendens til å ha større tro på å mestre gruppeoppgaver enn individuelle oppgaver (Lyngsnes & Rismark, 2014). Eriksen og Lyng (2015) trekker fram positive sider ved gruppearbeid, og at det kan være en arena som elevene kan bli bedre kjent i. I mindre grupper samhandler elevene med færre personer, noe som kan gjøre det lettere å fokusere på positive interaksjoner med de få man er med istedenfor å bli én i mengden om hele klassen er samlet.

Eriksen og Lyng (2015) verdsetter det å skape gode miljøer og relasjoner på hele skolen, og viser til at dette kan gjøres under felles aktivitetsdager eller samarbeidsoppgaver og lek på tvers av klasser. Eriksen og Lyng (2015) er også opptatt av at elevene har aktiviteter å gjøre i friminuttene. Ved å tilby slike aktiviteter, vil de elevene som ikke har så mange å være med i friminuttet ha en naturlig plass å gå til. Aktivitetstilbud kan også bli sett på som et atferdsregulerende tiltak, der aktivitetene blir styrt av tydelige rammer og regler (Eriksen & Lyng, 2015). Trivselsleder (Trivselsleder.no, u.d) er et eksempel på organiserte aktiviteter i friminuttene, som kan være en god arena for relasjonsbygging mellom elevene.

2.4 Læringsteoretisk grunnlag

Vi skal nå presentere vårt læringsteoretiske grunnlag, der vi skal se på relevansen i læringsteorier opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålene våre. Vi har blant annet valgt ut den sosial-kognitive læringsteorien i dette arbeidet.

Banduras sosial-kognitive læringsteori (1986) handler om at personer blir påvirket av menneskene rundt seg. Ifølge Bandura blir en persons atferd påvirket i et gjensidig forhold til seg selv, miljøet og atferden som blir vist. Elever kan dermed lære av læreres og medelevers synlige atferd på skolen, og miljøet har derfor stor påvirkningskraft. Dersom medelever viser forstyrrende atferd, kan dette oppmuntre andre elever til lignende atferd. Sosialkognitiv læringsteori vektlegger at elever som har mangelfull sosial kompetanse, må få hjelp til å utvikle denne kompetansen. Bandura viser til at utviklingen av menneskers handling- og tankemønster blir gjort sammen med andre i samfunnet (Bandura, 1986). Måten vi lærer på er dermed ikke bare preget av egne erfaringer, men også observasjon av andres atferd. Sistnevnte er det som kalles modellæring. Læreren kan ved å være en god rollemodell, bidra til å skape positive relasjoner som kan være til hjelp i arbeidet med håndteringen av forstyrrende atferd (Bandura, 1986).

Bandura (1971) er opptatt av at lærere må sette klare rammer og forventninger til elevene, samt gi konsekvenser for uønsket atferd. Han viser til flere modelleringseffekter som forklarer at elever kan stoppe med problematferd, om de opplever at andre som viser samme atferd får uønskede konsekvenser. Samtidig kan atferden fortsette dersom elevene opplever at andre elever med samme atferd ikke får noen konsekvenser for atferden sin. Bandura (1997) sier at forventning om egen mestring kan forbedres gjennom autentiske mestringsopplevelser, vikarierende erfaringer, verbal overtalelse og fysiologiske reaksjoner. Skal en elev mestre positiv atferd i undervisningen, må eleven faktisk erfare hvordan det kan gjøres, for å så gjenskape dette. Dersom elever har en hverdag med lite faglig mestring, er det viktig å legge til rette for god sosial mestring på andre arenaer. Banduras begrep "self-efficacy" er også relevant å trekke fram i dette temaet. Det handler om elevenes egen tro på mestring. Det å ha god tro på egen mestring, kan gi nødvendig motivasjon til å mestre oppgaver og forventninger elevene møter på skolen, både

faglig og sosialt. Hvor god tro elevene har på egen mestring, vil spille inn på elevenes handlinger, innsats og konsentrasjon (Bandura, 1997). Forventning om mestring handler ikke bare om at elevene skal ha mulighet til å mestre oppgavene, men også om at de trenger å få tilstrekkelige faglige utfordringer som passer med kompetansen sin. Bandura (1997) viser til at elever kan vise uønsket atferd når de oppfatter undervisningen som for lite utfordrende og kjedelig.

Betydningen av en relasjon kan vises med teorien om symbolsk interaksjonisme. Grunnleggeren av teorien, Mead (1934), løfter fram begrepet “de signifikante andre”, som handler om at noen personer har større påvirkningskraft enn andre til å påvirke personens atferd og selvoppfatning. Ser man det i sammenheng med problemstillingen og forskningsspørsmålene våre, kan lærere og medelever fungere som “signifikante andre”, som kan være med på å endre den forstyrrende atferden til det bedre.

Teorien om symbolsk interaksjonisme kan eksemplifiseres ved at forstyrrende atferd kan lettere smitte over på andre elever, når det er populære elever som opptre forstyrrende, sammenlignet med mindre populære elever (Mead, 1934). Mead (1934) retter også fokus mot hvordan forståelse for andres atferd kan bidra til positiv relasjonsbygging. Dette kaller han for perspektivtaking, og det handler om at man setter seg inn i andre personers perspektiv og tanker. Dersom man har elever som regelmessig opptre forstyrrende i undervisningen, kan man søke etter å forstå hvorfor elevene er forstyrrende. Det å rette fokuset mot dette, gjør at man tenker over hvordan forskjellige situasjoner kan oppleves for elevene, der man eksempelvis kan finne ut at elevene har få venner, og at dette kan være en grunn til at elevene søker oppmerksomhet i undervisningen. Forståelse skapt gjennom perspektivtaking kan gjøre at læreren kommer opp med passende tiltak som kan hjelpe elevene. Ved å gjøre det på denne måten, kan gi bedre muligheter til å skape positive relasjoner med elevene, da elevene kan få følelsen av at læreren er en tillitsfull person som virkelig vil hjelpe. Dette står i sterk kontrast til å kjeft på elever som viser forstyrrende atferd (Mead, 1934).

Bowlby (1969) sin tilknytningsteori viser hvordan relasjoner blir til mellom mennesker med søkelys på det emosjonelle og følelsesmessige planet. Teorien sier at mennesker lærer best når de har trygge og gode relasjoner til voksne, som for eksempel en lærer. Dersom elevene har en positiv relasjon med læreren, kan de lettere være aktive i skolearbeidet, tørre å spørre om hjelp om de ikke mestrer noe, istedenfor å dekke over nederlag ved å være forstyrrende. En trygg og positiv relasjon mellom lærer og elev, kan gjøre at elevene har tillit til læreren, og får følelsen av at læreren alltid vil deres beste (Bowlby, 1969). Bronfenbrenners (1981) utviklingsøkologiske modell retter også søkelys på relasjoner i skolen. Modellen illustrerer hvordan forskjellige systemer i elevenes liv henger sammen og har en relasjon til hverandre. Modellen viser hvilken betydning en god relasjon mellom lærer og hjemmet kan ha å si for relasjonen mellom lærer og elev. Bronfenbrenner (1981) viser også til at en av årsakene til at uønsket atferd blir opprettholdt, kan være ugunstige relasjoner eleven har med lærer og/eller medelever. Videre vektlegger modellen at atferden til elevene har sammenheng med både individet og miljøet eleven er en del av. Dette viser påvirkningskraften man har ved å arbeide med miljøet. Positive klasse- og læringsmiljøer kan dermed være med på å minske hyppigheten av forstyrrende atferd (Bronfenbrenner, 1981).

2.5 Oppsummering av teori

Teorikapittelet er hovedsakelig delt i de to sentrale begrepene, forstyrrende atferd og målrettet relasjonsbygging. I de aktuelle styringsdokumentene blir det blant annet vektlagt at tilpasset opplæring, klasseledelse, fysisk aktivitet, og et godt læringsmiljø, er viktige punkter under håndtering av forstyrrende atferd. Kapittelet har lagt fram hva teori sier om forstyrrende atferd, og hvordan det kan håndteres. Nordahl et al. (2012) skiller mellom to hovedårsaker av forstyrrende atferd; enten er atferden forårsaket av individets egenskaper, eller miljøet rundt eleven. Teori viser at det viktig å finne årsakene til den forstyrrende atferden. Dette kan gjøres ved å gjennomføre kartlegginger og undersøkelser om hvordan det går med elevene faglig og sosialt (Utdanningsdirektoratet, 2023b). Lærere bør legge til rette for mestring for elevene i undervisningen, noe som gjøres med å tilpasse opplæringen og gjennomføre meningsfulle læringsaktiviteter (Ogden, 2015; Overland et al. 2021).

Forstyrrende atferd kan dempes ved at læreren stadig beveger seg rundt i klasserommet (Bergkastet et al. 2015).

Kapittelet har også gjengitt relevant teori og forskningslitteratur om hvordan målrettet relasjonsbygging kan være til hjelp i håndteringen av forstyrrende atferd, og hvordan man kan drive med målrettet relasjonsbygging i skolen. Relasjoner etableres, utvikles og vedlikeholdes ved at lærere og elevene samhandler i faglige og sosiale aktiviteter (Drugli, 2012, s.34; Aasen et al. 2014, s.13). I kapittelet vises det til hvilken stor betydning kvaliteten på relasjoner har å si for både lærer-elev-relasjoner og elev-elev-relasjoner i undervisningen. Lærere som klasseledere og gode klassemiljø er også faktorer som påvirker etablering og vedlikehold av relasjoner. Det læringsteoretiske grunnlaget vårt er preget av Bandura og hans sosial-kognitive teori (1986), og Meads (1934) teori om symbolsk interaksjonisme. Disse teoriene viser lærerens makt og påvirkning på elevenes atferd når de har en positiv relasjon, og at tydelige rammer og forventninger til elevene, kan være til hjelp i arbeidet mot uønsket atferd, som for eksempel forstyrrende atferd.

3.0 Metode

I dette kapittelet gir vi innsikt i hvordan vi har arbeidet under forskningsprosessen, og hvilke tanker og refleksjoner vi har gjort rundt de forskjellige valgene vi har tatt. Vår metodiske tilnærming blir nærmere beskrevet i underkapittelet om valget av metode. Deretter legger vi fram de vitenskapsteoretiske refleksjonene våre, der vi beskriver og forklarer hvorfor det er en fenomenologisk og hermeneutisk studie. Utvalget av studiens informanter blir også grundig beskrevet i dette kapittelet. Videre retter vi fokuset mot intervju som metode, der vi viser til hvorfor og hvordan vi gjennomførte kvalitative, semistrukturerte intervjuer. Analyseprosessen blir presentert ved at vi legger fram hvordan vi har kodet og kategorisert intervjuene. Studiens reliabilitet og validitet blir også lagt fram i dette kapittelet. Til slutt ser vi på våre etiske refleksjoner og vurderer studiens styrker og svakheter.

3.1 Valg av metode

En presentasjon av studiens metode er nødvendig for å gi leseren kunnskap om hvordan forskningen er foretatt. Metode handler dermed om veien til målet (Kvale og Brinkmann, 2010). Målet med studien er å få innsikt i læreres håndtering av forstyrrende atferd ved hjelp av målrettet relasjonsbygging, og framheve metoder som egner seg i dette arbeidet. Det skilles særlig mellom to metoder innen forskning om utdanning: kvalitativ og kvantitativ metode (Høgheim, 2020). Det er forskningsspørsmålene som legger grunnlaget for hvilken metode som bør brukes i studien (Silverman, 2011). For å best belyse forskningsspørsmålene våre, velger vi å bruke den kvalitative forskningsmetoden, da vi anser den som mest hensiktsmessig til å få fram hvordan lærere håndterer forstyrrende atferd ved hjelp av målrettet relasjonsbygging. Kvalitativ metode retter fokuset mot å fram intervjudeltakernes syn på fenomener (Postholm & Jacobsen, 2018). De mest populære metodene innen kvalitativ forskning er observasjon, analyse og intervju (Thagaard, 2013), der vi mener at intervju er den mest passende metoden. Kunnskap skapes og belyses i sosiale sammenhenger, blant annet gjennom intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2010). I kvalitative forskningsintervju går man i dybden på et tema, som kan gi mye informasjon og data til forskeren (Høgheim, 2020). Derfor er kvalitative intervjuer et

naturlig valg å bruke, da vi ønsker å gå i dybden på fenomenet forstyrrende atferd, og snakke med lærere om deres opplevelser og erfaringer.

3.2 Vitenskapsteoretisk refleksjon

3.2.1 Fenomenologi og hermeneutikk

Vi velger å bruke en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming til forskningsarbeidet vårt. Fenomenologi konsentrerer seg om subjektet, i denne studien blir det læreren, og hvordan vedkommende erfarer fenomener i virkeligheten (Thagaard, 2018). Dette blir gjort i intervjuene ved at informantene forteller om hvilke erfaringer de har med forstyrrende atferd i undervisningen, og hvordan de arbeider med relasjonsbygging i dette arbeidet. På den måten kommer den fenomenologiske tilnærmingen fram, da vi forskere løfter fram individets meninger og erfaringer. Fenomenologi viser også til at for å oppnå gode forskningsresultater, må forskerne ha en genuin interesse for å forstå intervjudeltakernes perspektiver på virkeligheten (Kvale & Brinkmann, 2015). Idealet er at det er intervjudeltakernes subjektive opplevelse av fenomenet som skal komme fram i forskningen. For å legge til rette for dette på best mulig måte, må det skapes en trygg og positiv atmosfære i intervjuet (Høgheim, 2020).

Forskning som har som mål om å få innsikt i andre menneskers forståelse av virkeligheten, faller inn under den hermeneutiske tilnærmingen. I forskningsarbeidet kan vi ikke unngå å fortolke dataene informantene gir oss, og det er dette som er hermeneutikk (Thagaard, 2018). Hermeneutikk retter fokus mot forståelse av mening og skriftlige tekster (Kvale & Brinkmann, 2015). Hermeneutikken viser til at alle har forforståelse om det man forsker på. Forforståelsen vil markere seg i studien uavhengig om forskeren ønsker det eller ikke (Høgheim, 2020). Gjennom lesing av teori og erfaringer fra praksis og vikarjobbing, har vi lagt et grunnlag for vår forforståelse. Det er derfor nødvendig at vi er bevisste på hvordan forforståelsen vår kan påvirke forskningen.

Når man skal forstå elevers handlinger, er det nødvendig å se dette i sammenheng med konteksten. En medvirkende faktor til at elever viser forstyrrende atferd i

undervisningen, kan ha sammenheng med klassemiljøet (Anker, 2020). Vi velger å løfte fram den hermeneutiske sirkelen. Den hermeneutiske sirkelen viser at for å klare å fortolke meningen i tekster, må man se på fenomenet fra flere vinkler (Thagaard, 2018). Den hermeneutiske sirkelen viser sammenhengen mellom forståelsen av helheten og deler av helheten. Dette betyr at om man prøver å forstå en del, kan det gi økt forståelse av helheten (Kvale og Brinkmann, 2015). Forståelsen av helheten vil naturlig endre seg underveis i forskningsarbeidet etter hvilken del man fokuserer på (Postholm & Jacobsen, 2014). Satt i kontekst for vår studie, kan dette eksemplifiseres ved å se på informantenes opplevelse av foreldresamarbeid, og hvordan det kan virke inn på læreres opplevelse av forstyrrende atferd i undervisningen. Foreldresamarbeid er dermed en del av helheten.

3.3 Utvalg

Et utvalg kan defineres som de personene man forsker på (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi var bevisste på å prøve å intervjuer lærere som har en ordinær skolehverdag. Man kan alltid diskutere hva man skal legge i begrepet ordinær, men vi anser dette som en lærer som har elever som ikke krever ekstraordinære ressurser på grunn av deres forstyrrende atferd (Høgheim, 2020). Grunnen til dette valget, er at resultatene varierer stort blant lærere etter hvilken elevgruppe de har, og at resultatene kan derfor være mindre generaliserbare om man intervjuer lærere med komplekse klasser utover det vanlige.

Valg av informanter er et særlig viktig tema innenfor kvalitativ intervjuforskning. Det handler om hvem som skal intervjues, hvor mange og hvilke kriterier de skal velges etter (Dalen, 2004). Utvalget vårt består av fem lærere (se tabell 1). Vi hadde flere kriterier i utvelgelsen av forskningsdeltakere. Det første kriteriet var at informantene måtte ha minst ti års erfaring som lærer på mellomtrinnet. Dette betyr at aldersspennet blir 24-67 år. Vi tror erfarne lærere har flere erfaringer å dele med oss fremfor nyutdannede lærere. Begrunnelsen for valget av mellomtrinnet, er at vi er to som skriver denne masteroppgaven, og at vi ikke tar samme utdanning. Den ene av oss tar lærerutdanning 1-7.trinn, mens den andre tar lærerutdanning 5-10.trinn. Derfor møtes vi på midten, og retter søkelyset mot

mellomtrinnet, elever i femte til syvende klasse. Vi mener også at våre resultater og konklusjoner vil være representativt både for 1.- 4. klasse og 8.- 10. klasse, og av den grunn noe er det noe vi kan ta med oss videre i vår fremtidige jobb. De fem lærerne som deltok i studien vår, blir videre omtalt som informanter. Numrene på informantene kommer i samme kronologiske rekkefølge som når intervjuene fant sted. Antallet informanter bør ikke være for stort med tanke på gjennomføring og bearbeiding. På den andre siden må intervjumaterialet være av den kvalitet at det er tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse (Dalen, 2004). Etter at intervjuene var gjennomført og datamaterialet var transkribert, konkluderte vi med at intervjumaterialet var tilstrekkelig for å gjøre tolkninger og analyser.

Informanter	Fartstid i skolen/erfaring
Informant 1	27 års erfaring som kontaktlærer/faglærer.
Informant 2	28 års erfaring som kontaktlærer/faglærer.
Informant 3	26 års erfaring som kontaktlærer/faglærer.
Informant 4	25 års erfaring som kontaktlærer/faglærer.
Informant 5	21 års erfaring som kontaktlærer/faglærer.

Tabell 1: Oversikt over informantene i studien.

Vi hadde et sterkt ønske om å få forskningsdeltakere fra forskjellige skoler, da dette vil gi informasjon om hvordan forstyrrende atferd håndteres på ulike skoler. Vi endte opp med å gjennomføre fem intervjuer, og informantene kommer fra tre forskjellige skoler. Grunnen til at vi endte opp med akkurat disse informantene, var at vi brukte målrettet sampling og bekvemmelighetsutvelgelse (Høgheim, 2020). Målrettet sampling vil si at det er problemstillingen og forskningsspørsmålene som bestemmer hvem informantene skal være. I både problemstillingen og forskningsspørsmålene står det om lærere, og vi valgte derfor å intervju lærere.

Bekvemmelighetsutvelgelse betyr at vi skaffet informanter på en enkel måte, ved at vi brukte nettverket vårt i det lokale lærermiljøet. Fordelen med dette, er at det er relativt enkelt å ordne intervjuer, men ulempen er at forskningen kan ha visse

begrensninger med å generalisere resultatene, da vi har fokus på lokale miljøer (Høgheim, 2020, s.157).

3.4 Intervju som metode

Vi skal nå legge fram hvordan vi har arbeidet med kvalitativt intervju som metode. Først skal vi gå inn på det kvalitative, semistrukturerte intervjuet, før vi går over til intervjuguiden vår. Til slutt avslutter vi med en beskrivelse av pilotintervjuet vårt.

3.4.1 Kvalitativt semistrukturert intervju

I et kvalitativt forskningsprosjekt finnes det mange metoder for å samle inn data. De kvalitative metodene tar sikte på å fange opp meninger og opplevelser som ikke lar seg tallfeste eller måle (Dalland, 2020). Ifølge Postholm og Jacobsen (2011), er intervju en av de mest fremtredende formene for datainnsamling. De poengterer at individuelt intervju er en sterk metode når det gjelder å få fram hva enkeltmennesker mener og tror. Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet, er å snakke med deltakere som har erfaring på området som det forskes på (Dalland, 2020). Det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser. Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelse av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2004). Dalen (2004) poengterer at avgjørelsen om intervjuform, alltid skal sees i forhold til temaet som belyses og hvilken målgruppe man står overfor. Vi valgte å gjennomføre kvalitative, semistrukturerte intervjuer. Under denne typen intervju kan man ta opp temaer som ikke er planlagt på forhånd, og er på den måten mer åpen og induktivt enn et strukturert intervju (Postholm & Jacobsen, 2014). Ifølge Dalen (2004) er semistrukturert intervju den mest benyttede formen for intervju. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at et semistrukturert intervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver. Livsverden er forstått som intervjupersonens opplevelse av eget liv og hans eller hennes forhold til omgivelsene (Dalland, 2020). Vi ønsket å få innsikt og forstå hvilke erfaringer lærerne har med fenomenene forstyrrende atferd og målrettet relasjonsbygging. Derfor anså vi kvalitativ semistrukturert intervju som den mest hensiktsmessige metoden.

3.4.2 Intervjuguide

Vårt kvalitative, semistrukturerte intervju ble forberedt og gjennomført ved hjelp av en intervjuguide (*Vedlegg 1*). Denne guiden sørget for at vi holdt fokus på temaet, samtidig som den ga oss strukturell støtte (Kvale & Brinkmann, 2015). Begrepet forstyrrende atferd kan forstås på flere forskjellige måter. Det var derfor nødvendig å bruke en felles definisjon som grunnlag i intervjuene. Ved å presentere en felles definisjon i starten av intervjuene, medførte det at vi unngikk mulige misforståelser, og vi sikret oss at informantene forstod hvilket tema og synspunkter vi var ute etter å få ut av intervjuene. Vi bestemte oss for å bruke følgende definisjon for forstyrrende atferd: "Enhver atferd som oppleves som tilstrekkelig forstyrrende for undervisningen, og som distraherer lærere og/eller medelever fra læringsaktiviteter (Duesund & Ødegård, 2018, s.411). Vi nevnte også at dette ikke gjaldt forstyrrende atferd fra elever som har fått påvist diagnoser som kan forklare atferden deres.

Spørsmålene som brukes i et kvalitativt semistrukturert intervju er nedskrevne på forhånd. Vi utformet en intervjuguide som tok utgangspunkt i hva informantene skulle bli spurt om. Dalen (2004) skriver at en intervjuguide omfatter sentrale temaer og spørsmål som til sammen dekker de viktigste områdene studien skal belyse. Når det gjelder et kvalitativt, semistrukturert intervju, så inneholdt intervjuguiden en oversikt over emner som skulle dekkes og forslag til spørsmål. De akademiske forskningsspørsmålene kan oversettes til et dagligspråk for å danne spontane, rikholdige beskrivelser av fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi valgte å skrive en rekke intervju spørsmål i intervjuguiden fremfor å bare stille forskningsspørsmålene våre. Vi fikk inntrykk av at det skapte en mer dynamisk samtale om hverdagslige fenomener, enn å stille spørsmål formulert på en akademisk måte (*Se tabell 2*). Samtidig ga kvalitativt, semistrukturert intervju oss en viss frihet til å stille oppfølgingsspørsmål.

Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål
Hvilke erfaringer har lærere med forstyrrende atferd i undervisningen?	<p>Hvor ofte opplever du atferd som forstyrrende i undervisningen?</p> <p>Kan du gi eksempler på atferd som du opplever som forstyrrende i undervisningen?</p> <p>Hvilke årsaker tror du kan ligge bak forstyrrende atferd?</p>
Hvordan arbeider lærere med målrettet relasjonsbygging?	<p>Hvordan påvirker forstyrrende atferd deg som lærer?</p> <p>Kan du gi eksempler på hvordan du skaper gode relasjoner med elevene dine?</p> <p>Har du eksempler på utfordringer som kan oppstå i relasjonsarbeidet med elever som viser forstyrrende atferd?</p> <p>Hva gjør du med de elevene som det er vanskelig å etablere gode relasjoner med?</p>

Tabell 2 beskriver hvordan forskningsspørsmålene har blitt oversatt til et hverdagslig språk (Kvale & Brinkmann, 2010, s.145).

Selve intervjuguiden ble revidert i flere omganger. Først i møter mellom oss to forskere, der vi brukte mye tid på å finne relevante spørsmål, som kunne lede oss til problemstillingen og forskningsspørsmålene våre. Deretter sendte vi et utkast av intervjuguiden til veilederen vår, som vi senere fikk en tilbakemelding på. Dette gjorde at vi fikk utviklet intervjuguiden til det bedre, særlig med tanke på sammenhengen mellom nedskrevne spørsmål og forskningsspørsmålene. Vi kategoriserte spørsmålene til å være relaterte til forskningsspørsmålene. Det siste stadiet angående revidering av intervjuguiden, gjorde vi etter pilotinstrumenteringen. I dette stadiet endret vi mange av formuleringene på intervjuspørsmålene, noe vi virkelig så nytten av.

3.4.3 Pilot

I forkant av intervjuene våre ønsket vi å være best mulig forberedt. Ifølge Dalland (2020) er det avgjørende å stille best mulig forberedt, for å kunne stille relevante spørsmål og gi respons på det intervjupersonene sier. Det er også grunnen til at vi valgte å gjennomføre et pilotintervju. Målet med et pilotintervju er å bli kjent med en intervjusituasjon (Høgheim, 2020). Ettersom ingen av oss hadde erfaring med en slik situasjon, var dette derfor en nyttig erfaring. Basert på Høgheims tips (2020), som sier at det er en fordel å prøve ut instrumentet på et utvalg som kommer fra den populasjonen man skal forske på, valgte vi en bekjent av oss som oppfyller kravene til utvalget. Den bekjente av oss, som gikk inn i rollen som en informant, var en lærerstudent. Lærerstudenten hadde innsikt i vårt tema, og kunne av den grunn komme med gode svar og tilbakemeldinger. Basert på tilbakemeldingene fra lærerstudenten, samt våre erfaringer fra pilotintervjuet, gjorde vi enkelte endringer på intervjuguiden. Endringene handlet mest om å stille spørsmålene på en måte som gjør at informantene ikke vil misforstå spørsmålene, og at vi faktisk får svar på det vi lurer på. Gjennom å gjennomføre et pilotintervju erfarte vi også hvilke spørsmål vi kan forvente mer utfyllende svar på. I etterkant av pilotintervjuet kom informanten med nyttige tilbakemeldinger, som eksempelvis at vi burde ha et større fokus på lærernes negative erfaringer knyttet til håndtering av forstyrrende atferd, samtidig som vi burde stille mer åpne spørsmål.

Et vellykket intervju avhenger av om man har forberedt seg godt (Kvale & Brinkmann, 2010). Pilotinstrumenteringen er et ledd i forberedelsene til intervjuene med informantene våre. Det var viktig å være godt orientert om personene vi skulle møte, og være klar på hva vi ønsket å oppnå med intervjuet. Kvale og Brinkmann (2010) poengterer at det er et mål å få fram betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer. Høgheim (2020) skriver at man bør pilotere instrumentet, uavhengig av hvilken tilnærming til forskningen man bruker (Høgheim, 2020). Instrumentet i denne sammenhengen er vår intervjuguide.

3.5 Gjennomføring av intervju og transkribering

Fire av de fem intervjuene ble gjennomført ved fysisk tilstedeværelse, mens det ene intervjuet ble gjennomført digitalt med kamera. Lokasjonen for intervjuene ble bestemt av informantene selv, noe som kan ha vært med på å skape trygge rammer rundt intervjuene. Vi valgte å prioritere å møte informantene fysisk, da dette kan gi flere fordeler (Høgheim, 2020). Ved å fysisk møte og se informantene, vil kroppsspråket deres gi oss verdifull informasjon, som er informasjon som kunne gått tapt dersom vi hadde gjennomført intervjuet over for eksempel telefon. Det å intervjuer noen ansikt-til-ansikt kan også skape en trygg ramme for intervjuet (Høgheim, 2020). Tidsrammen på intervjuene var hovedsakelig i overkant av 30 minutter. Deltakerne i forskningsprosjektet fikk tilstrekkelig med informasjon om prosjektet før, underveis og etter intervjuet, slik at de kunne gjøre et gjennomtenkt standpunkt på om de vil delta eller ei (Høgheim, 2020). Informasjonsbrevet (*Vedlegg 2*) ble sendt til alle informantene da de fikk forespørselen om å være med. Der ble det informert om rettighetene deres, formålet med studien og en samtykkeerklæring. Samtykkeerklæringen ble signert før intervjuene ble gjennomført.

Intervjuene våre foregikk muntlig ved bruk av lydopptaker. Det er to krav til transkribering av et intervjuopptak: det første kravet er at det faktisk er blitt gjort et opptak, mens det andre kravet er at det er mulig å høre samtalen som er tatt opp på båndet (Kvale & Brinkmann, 2010). Transkribering må gjøres for å klargjøre intervjumaterialet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2010). I etterkant av intervjuene måtte vi derfor skrive ned ord for ord fra det som blir sagt (Dalland, 2020). Dette kalles å transkribere. Å transkribere vil si å skifte form på noe. I denne studien skiftet vi form fra muntlig til skriftlig ved å transkribere (Kvale & Brinkmann, 2010). Vi utnyttet at vi var to forskere under intervjuet, ved at en av oss i all hovedsak stilte spørsmål og konsentrerte seg om å lede intervjuet. Den andre forskeren hadde i oppgave å notere ned ting som lydopptakeren ikke fanget opp, som for eksempel informantens kroppsspråk og innlevelse i besvarelsen av de forskjellige spørsmålene. Denne ekstra informasjonen notatene ga oss anser vi som verdifull, for da så vi hvor engasjert informanten uttalte seg. Vi fikk observert om informanten dro på smilebåndet eller var alvorlig under besvarelsene. Det er informasjon vi ellers kunne gått glipp av (Krumsvik, 2014).

Vi skrev en samlet tekst av våre notater og lydopptak (Befring, 2015). Først utførte vi en ord-for-ord-transkribering, noe som innebærer at alt som blir sagt blir skrevet ned ord for ord. For å spare oss for tidkrevende arbeid, bearbeider vi ikke alt som er skrevet ned. Vi bearbeidet kun sitatene som skal bli presentert i studien. Bearbeiding dreier seg om å endre innholdet fra muntlig form til skriftlig form (Dalland, 2020). Intervjuene ble transkribert for å gjøre det videre arbeidet mer oversiktlig. Under selve intervjuet kunne det være vanskelig og hemmende å tenke over hvordan intervjuet skulle brukes i analysearbeidet. Dette førte til at vi bestemte oss for å kun konsentrere oss om intervjuet, og ikke notere annet enn informantenes kroppsspråk og innlevelse. Da kunne vi heller høre gjennom intervjuene i ettertid. Dette er en av fordelene med å bruke lydopptaker (Høgheim, 2020). Transkripsjonen ble skrevet individuelt hver for oss, der vi delte inn hvert intervju i to. Her utnyttet vi at vi var to personer med tanke på effektiviteten. Samtidig så hørte vi gjennom lydopptaket og leste transkripsjonene til hverandre for å øke reliabiliteten ytterligere. Da unngikk vi mulige glipper og feilskrivinger. Etter anbefaling fra Kvale og Brinkmann (2010), satte vi oss inn i ulike analysemetoder og valgte ut de mest aktuelle, før vi utførte intervjuene. Dette gjorde at vi hadde en rød tråd fra planlegging av intervjuet til gjennomføringen og analysen.

3.6 Analyseprosessen

Etter gjennomføringen av intervjuet og transkriberingen var det på tide å analysere. Å analysere betyr å trekke ut sentral og relevant informasjon, meninger og perspektiver som vil være til hjelp for å besvare de aktuelle forskningsspørsmålene (Høgheim, 2020). Analyseringen har som formål å utvikle forståelse (Postholm & Jacobsen, 2014). I analyser bryter man ned helheten til mindre deler og fokuserer på disse, før man setter de sammen til en helhet igjen (Høgheim, 2020). Det frarådes sterkt å begynne og analysere datamaterialet før man har satt seg skikkelig inn i dataens innhold. Analysearbeidet starter allerede under innsamlingen av data. Da kan det være nyttig å notere og reflektere rundt den pågående prosessen, som kan bli kunnskap man kan få nytte av senere i analysedelen. Vi valgte derfor å notere og lage memoer underveis i analysearbeidet. Memoer er notater som beskriver hvordan man har arbeidet med koding (Høgheim, 2020).

Det er først når man har lest og forstått innholdet man skal analysere, at man har forutsetninger til å gjøre en god analyse (Høgheim, 2020). Det finnes mange måter å analysere tekstmaterialet på. Vi valgte å gjennomføre en tematisk innholdsanalyse. Denne formen for analyse setter søkelys på hva forskningsdeltakerne har sagt i intervjuene (Postholm & Jacobsen, 2021). Man fokuserer dermed på de temaene som dukker opp i intervjuene (Thagaard, 2018).

Etter at vi hadde blitt godt kjent med innholdet i dataene, kodet vi innholdet. Koding kan defineres som en prosess der man organiserer dataene. Dette gjøres ved å dele opp deler av innholdet, og gi delene et representativt ord eller begrep (Høgheim, 2020). I kodearbeidet brukte vi Microsoft Word, som fungerte godt til å lage enkle forståelige oversikter over kodene (Høgheim, 2020). Datamaterialet ble kodet ved at vi valgte ut sitater fra datamaterialet, kodet de til passende begreper, og la til en oppklarende kommentar ved behov. Kommentarfeltet var til stor hjelp i det videre arbeidet, da vi slapp å gå tilbake å lete i det første tekstdokumentet for å lete etter sitatets kontekst. Vi valgte også å legge til bestemte farger på kodene. Kodebegrepene er lagt ved i *vedlegg 5*. Dette ble også gjort for å gjøre det videre arbeidet lettere og mer oversiktlig. I *vedlegg 4* ser du et eksempel på hvordan kodingen vår foregikk.

Etter kodingen var det tid for å kategorisere. Det er et markant skille mellom koding og kategorisering. Ved kategorisering samler man de forskjellige kodene i mer generelle grupper (Nilssen, 2012). Fem intervjuer på i overkant av en halvtime, ga mye data å skulle forholde seg til. I kategoriseringen valgte vi derfor bevisst å luke bort enkelte temaer og koder. Dette gjorde vi fordi vi ikke anså disse som relevante for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene. Dette medførte at vi satt søkelys på hva vi faktisk skulle undersøke i studien, og lot oss ikke lede mot ikke-relevante temaer. Disse temaene kunne også være relevante for lærerprofesjonen, men om det ikke omhandler studiens tema, var det til liten hjelp i oppgaveskrivingen. Man sparer også mye tid på å luke bort ikke-relevante temaer og koder. Vi har kategorisert i fire kategorier: Mestring, håndtering og forebygging, etablering av tydelig rammer og rutiner, og varierte former av aktiviteter.

3.7 Validitet og reliabilitet

Vår metode søker å beskrive hvordan lærere opplever fenomenet forstyrrende atferd og målrettet relasjonsbygging. Da må kravene til validitet og reliabilitet være oppfylt (Dalland, 2020). I dette underkapittelet skal vi se nærmere på gyldigheten og påliteligheten til resultatene våre i denne studien.

3.7.1 Validitet

Validitet handler om hvor gyldig forskningen er. Høgheim (2020, s. 80) definerer validitet som "grad av sannhet i en slutning". Et spørsmål man må ta stilling til, er om forskeren har grunnlag til å fremlegge de innsamlede dataene (Postholm & Jacobsen, 2018). Validitet omfatter også spørsmålet om forskeren har brukt riktig egnet metode i forskningen. Samtidig skal planen og målet med studien sammenlignes med utfallet av forskningen. Man må stille spørsmålet om det man forsket på, faktisk var det som var meningen med studien (Dalland, 2020). Vi mener at vi økte vår validitet ved å høre gjennom lydopptakene og lese gjennom transkriberinger flere ganger.

Shadish (2002) viser til flere typer validiteter, som alle er relevante for denne studien. En av disse typene er begrepsvaliditet. Denne typen validitet retter fokuset mot om det man har forsket på, var det man planla å forske på. Målet vårt med denne studien er å fange opp hvordan lærere håndterer forstyrrende atferd ved hjelp av målrettet relasjonsbygging. Om resultatene var valide, avhenger blant annet om vi klarte å forske og gjennomføre det vi planla (Høgheim, 2020). Indre validitet er en annen type validitet. Denne typen validitet setter søkelyset på alternative forklaringer på resultater ved forskning, og om disse forklaringene kan avskrives fra studien. Dette ble gjort for å ha et helhetlig syn på temaet, der vi var åpne for at det kan finnes flere korrekte svar og måter å håndtere forstyrrende atferd på (Høgheim, 2020).

Validitet handler også om informantenes troverdighet, og om vi kan stole på alt informantene forteller. En ulempe ved å kun gjennomføre semistrukturelle intervjuer, er at vi ikke har observert lærerne i praksis. Vi kan dermed ikke si med hundre prosent sikkerhet at informantene snakker sant. Vi satt imidlertid igjen med gode

oppfatninger av informantene, da de fremsto som åpne og ærlige. De var ikke fremmed for å snakke om episoder og situasjoner som de følte de skulle ha håndtert annerledes. Det å være åpen om sine egne positive og negative håndteringsevner, ser vi på som en styrke når det gjelder validitet (Kvale & Brinkmann, 2010).

3.7.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om at man kan stole på det forskeren presenterer i studien. Dette gir oss en viktig jobb i arbeidet med å overbevise leserne, noe som vi skal gjøre ved å åpent reflektere over hvordan forskningsprosessen har blitt gjennomført, og hvilke problemer som kan være knyttet til den (Postholm & Jacobsen, 2014). Reliabilitet kalles også for pålitelighet og troverdighet (Dalland, 2020; Postholm & Jacobsen, 2018). Reliabilitet er et begrep som retter fokuset mot hvor nøyaktig dataen er (Høgheim, 2020). Man må vise hvordan man har gjort arbeidet for at resultatet kan gjennomgås og senere godkjennes. Vi har forsøkt å øke reliabiliteten ved å gjennomføre et pilotintervju. I etterkant av intervjuene hørte vi gjennom lydopptakene to ganger, og foretok to nøyaktige gjennomganger av transkripsjonene. I transkriberingen ble det notert mer enn bare det muntlige informantene sa. Vi noterte også ned hvordan informantens kroppsspråk var i besvarelsen av spørsmålene, samt når informantene trengte lang betenkningstid ved enkelte spørsmål. Dette ser vi på som en styrke i studiens reliabilitet, da man får med flere aspekter ved intervjuet (Grønmo, 2016). Vi tilstrebet å forholde oss nøytrale i intervjuene for å øke studiens reliabilitet. Dette ble gjort med kroppsspråket vårt, og ved å ikke vise eller si hva vi personlig mente om temaer som ble snakket om. På den måten kan informantene ha unngått å bli påvirket av våre reaksjoner og holdninger.

Studiens reliabilitet kan ses i sammenheng med om resultatene kan reproduseres av andre forskere på et annet tidspunkt, og om resultatene blir like (Postholm & Jacobsen, 2018). Siden vi velger å bruke kvalitativ metode, kan det være utfordrende å vise høy reliabilitet i studien. Dataene fra intervjuene avhenger både av forskeren og intervjudeltakerne, og dataen kan derfor variere stort etter hvem som deltar i forskningen. Man kan derfor ikke garantere at andre forskere vil få samme resultater som forskningen vår, selv om de bruker vår intervjuguide som utgangspunkt. Det er derfor nødvendig at vi presenterer hvordan de forskjellige

delene av studien er jobbet med, slik at andre forskere kan vurdere løsningene, og om ønskelig utføre forskningen selv eller med enkelte metodiske endringer (Dalland, 2020). Reliabilitet handler dermed rett og slett om å være åpen om forskningsarbeidet, og om denne åpenheten oppfattes som troverdig (Postholm & Jacobsen, 2014).

3.8 Etiske refleksjoner

Forskningsetikk handler blant annet om å ivareta personvernet og sikre at de som deltar i forskning, ikke blir påført skade eller unødvendige belastninger (Dalland, 2020, s.168). Det er flere etiske hensyn som må tas i forskningsarbeidet med en masteroppgave, og det skal vi presentere i dette underkapittelet. Vi brukte lydopptaker i intervjuene, og stemmene til informantene kan derfor spores tilbake til informantene. Dette gjør at informantenes personopplysninger blir omhandlet. Alle forskningsprosjekter som omhandler informanternes personopplysninger, må sendes inn til Norsk senter for forskningsdata. Personopplysninger er informasjon som kan avsløre informantens identitet (NSD (sikt.no), 2018).

NSD (sikt.no) vurderer om den planlagte datainnsamlingen er etisk godkjent i henhold til personregelverket. Dette må skje før datainnsamlingen settes i gang (Høgheim, 2020). NSD (sikt.no) er personvernombud, og sikrer at forskningsetiske normer blir ivaretatt (Dalland, 2020). Vi som forskere har også et etisk ansvar ved å ha korrekt kildehenvisning i APA style 7, og på den måten unngår man blant annet plagiering. Retten til informasjon er en grunnleggende rettighet i personvernlovet, og skal sikre at vi behandler personopplysninger på en måte som sikrer at personvernloven blir overholdt (Norsk senter for forskningsdata, 2023). I denne informasjonen oppga vi til informantene hva målsettingen med prosjektet var, hvilke metoder som skulle anvendes, og hvordan resultatene skulle presenteres og formidles (Dalen, 2004).

Alle som deltar i forskningsprosjekter, har krav om anonymitet. Det er viktig at forskeren bestreber seg på å anonymisere informantene når resultatene skal formidles og presenteres (Dalen, 2004). Vi velger av den grunn å omtale informantene våre som henholdsvis informant 1, informant 2, informant 3, informant

4 og informant 5. Informantene må føle seg trygge på at opplysningene som kommer fram i intervjuet, ikke skal under noen omstendigheter føres tilbake til vedkommende (Dalen, 2004). Det er også fastlagte regler for lagring og oppbevaring av data, og for makulering (Befring, 2015). For vårt vedkommende betyr det at vil makulere lydopptakene umiddelbart etter at forskningsprosjektet er over. Dersom enkelte av svarene fra informantene kunne bli sporet til enkelte elever, valgte vi å ikke transkribere disse beskrivelsene av etiske hensyn. Dette ville også ha brutt med taushetsplikten vi har som forskere (NSD (Sikt.no), 2018).

Forstyrrende atferd og relasjoner er temaer vi har kunnskap fra før av. Det er derfor naturlig at vi har visse forventninger om hvilke resultater vi vil få i studien. Vi er derfor tydelig på dette i forkant om at vi skal være åpne for alle slags mulige resultater, og at våre antakelser og fordommer ikke skal prege arbeidet. Forskning har vist at forskere ofte har en tendens til å lete etter resultater som samsvarer med sine egne oppfatninger om fenomener (Sleesman et al. 2018). Forskning vil alltid være preget av forskerens meninger og syn på teorier (Postholm & Jacobsen, 2018). Den vitenskapsteoretiske forskningen vår må derfor være åpen, noe som vil si at andre skal ha mulighet til å replikere forskningen vår uten problemer.

3.9 Styrker og svakheter ved metodevalg

Valg av metode innebærer ofte overveielser mellom det man anser som den ideelle fremgangsmåten, og det som er praktisk gjennomførbart (Dalland, 2020). Det ble også tatt en vurdering av hvilke metoder vi behersket, og det som var økonomisk og tidsmessig realistisk for oss (Dalland, 2020). Vi vurderte fordeler og ulemper ved bruk av de ulike metodene, og endte til slutt på intervju som metode. Dalland (2020) skriver at når en undersøkelse er gjennomført, må vi som forskere ta metodespørsmålet opp til ny drøfting, noe som innebærer selvkritikk. Selv om vi mener at et kvalitativt semistrukturert intervju var mest hensiktsmessig for å besvare problemstillingen, så finnes det også svakheter ved metodevalget vårt.

En svakhet ved å bruke kvalitativ semistrukturert intervju som metode, er at utvalget blir svært begrenset. Samtidig bruker vi tidligere forskning og teori på området for å se om det samsvarer med resultatene våre i denne studien. En annen svakhet ved

valget av metode, er at intervjudeltakerne kan ha blitt påvirket av hvordan de seneste dagene før intervjuet har vært med tanke på det som har skjedd i deres undervisning. Det kan for eksempel være at elever som ofte lager mye forstyrrende atferd, har vært borte fra skolen i dagene før intervjuet. Dette har vi lite kunnskap om, og det kan derfor ses på som en svakhet. En annen svakhet var knyttet til spørsmålet om lærerne er hundre prosent ærlige i intervjuene. Det kan være muligheter for at noen av informantene egentlig ikke mestrer håndteringen av forstyrrende atferd, men at de kan synes det er flaut å si det. Vi som intervjuere hadde ingen forutsetninger til å vite om det informantene sa var sant eller ikke. Det kvalitative, semistrukturerte intervjuet, kan gi oss mange indikatorer på hvordan lærere håndterer forstyrrende atferd ved hjelp av målrettet relasjonsbygging, men denne metoden gir oss ikke direkte innsikt i hvordan dette gjøres (Høgheim, 2020). Vi får innsikt gjennom at lærerne forteller om sine erfaringer, men vi får ikke observert noen erfaringer selv. Dette kan ses på som en svakhet ved metoden. Tallet på antall intervjuer kunne naturligvis også vært høyere, for å få enda større innsikt i hvordan lærere erfarer fenomenet forstyrrende atferd og relasjonsbygging. Men man må imidlertid være bevisst på at alt intervjudata skal transkriberes og analyseres, noe som er et veldig tidkrevende arbeid (Høgheim, 2020). Derfor valgte vi å gå i dybden på de fem intervjuene vi gjennomførte, selv om man kan argumentere for at vi kunne hatt flere informanter med i studien.

Ved å bruke kvalitativt semistrukturert livsverdensintervju som metode, fikk vi direkte innsyn om hvordan lærere reflekterer over hvordan de håndterer forstyrrende atferd ved hjelp av målrettet relasjonsbygging. I ettertid følte dette ut som en passende metode å bruke, da vi fikk gå i dybden på temaet med erfarne pedagoger på feltet. Kvalitative semistrukturerte intervjuer gir oss friheten til å utforske interessante poenger og emner som dukker opp i intervjuene. Samtidig skaper strukturen med de faste hovedspørsmålene en rød tråd gjennom intervjuene.

4.0 Presentasjon av resultater

I dette kapittelet skal vi presentere de mest relevante resultatene fra empirien vår. Vi skal presentere informantenes erfaringer med forstyrrende atferd, og hvordan informantene arbeider med målrettet relasjonsbygging. På bakgrunn av det informantene har omtalt i håndteringen av forstyrrende atferd ved hjelp av målrettet relasjonsbygging, har vi kategorisert resultatene inn i fire kategorier:

- Mestring
- Håndtering og forebygging av forstyrrende atferd
- Etablering av rammer og rutiner
- Varierte former av aktiviteter

I de forskjellige kategoriene skal vi legge fram relevante utsagn fra de ulike informantene, samtidig som vi skal legge til kommentarer, trekke paralleller og forskjeller mellom uttalelsene til de forskjellige informantene. Studiens hensikt er å undersøke hvordan lærere håndterer forstyrrende atferd i undervisningen ved hjelp av målrettet relasjonsbygging. Selv om dette ikke er nevnt eksplisitt i starten av hver kategori, er målrettet relasjonsbygging et gjennomgående fokusområde i hele presentasjonen av resultatene.

4.1 Mestring

Den første kategorien handler om informantenes fokus på faglig og sosial mestring. Mestring er et tema samtlige informanter mener har betydning for elevenes forstyrrende atferd. I denne kategorien ønsker vi å belyse hvordan informantene håndterer forstyrrende atferd ved å legge til rette for mestring for elevene.

Når det gjelder tilrettelegging av faglig mestring, trekker informantene fram viktigheten av tilpasset opplæring. Flere av informantene viser til overordnet del av læreplanen hvor mestring er tett bundet opp mot tilpasset opplæring. For å ha mulighet til å oppleve faglig mestring, mener informantene at elevene må få oppgaver som de har evner og forutsetninger til å løse. For å kunne gi elevene passende oppgaver foretar informantene jevnlig kartlegginger i ulike fag. Noen av kartleggingene er obligatoriske, som nasjonale prøver, mens noen tar de på eget

initiativ for å lettere kunne tilpasse undervisningen. Informant 4 er opptatt av å kartlegge elevenes faglige nivå i størst mulig grad uten prøver, men gjennom formative vurderinger. Dette har informanten gode erfaringer med, der vedkommende mener at læringsprosessen blir ufarliggjort for elevene ved å unngå prøver. Gjennom disse kartleggingene får informantene oversikt over elevens faglige nivå, slik at man kan gi passende og tilpassede oppgaver. Informant 4 gir uttrykk for at vedkommende ser en sammenheng mellom faglig nivå og forstyrrende atferd, og er derfor påpasselig med å gi elevene tilpassede oppgaver til deres nivå:

“Hvis oppgaven er for vanskelig, ruller elevene ofte ned, og da er elevene i gang med forstyrrende atferd. Det er kanskje en av de største feilene vi gjør, at vi legger listen for høyt.” (Informant 4)

Dette tolker vi som at forstyrrende atferd kan oppstå når elevene møter oppgaver de selv føler er vanskelige å mestre. Informant 4 mener derfor det er viktig at elevene får oppgaver de har forutsetninger til å mestre.

Informant 3 uttrykker at tilpasset opplæring kan gi andre utfordringer. Selv om tilrettelegging av faglig nivå er positivt for elevens fagkunnskap, kan det by på utfordringer med tanke på den sosiale mestringen:

“Du kan gi oppgaver som ligger på et nivå elevene kan mestre, men hvis det er på et nivå som er tre trinn under det klassekameratene er på, vil de likevel føle seg som en outsider. Elevenes faglige nivå blir veldig synlig, og de kan da finne på å være forstyrrende for å dra fokuset bort fra det faglige fokuset. Det er frustrerende både for elevene og for oss.” (Informant 3)

Dette viser at lærere bør tenke over flere faktorer når de driver med tilpasset opplæring. Informant 3 forteller at vedkommende må tenke over om det er hensiktsmessig for eleven å vise sine faglige mangler foran medelevene sine. Det kan derfor være avgjørende med en god relasjon med elevene, slik at man kjenner hverandre godt, slik at læreren vet hva som passer best for den enkelte elev. Informant 5 mener også at tilpasset opplæring byr på utfordringer, der informanten har erfart at faglig svake elever ikke ønsker å vise svakhetene sine overfor medelever.

«Jeg tror den forstyrrende atferden oppstår fordi elevene slipper å tape ansikt. De ønsker ikke å vise for klassekameratene at de nesten ikke kan lese, at de nesten ikke kan regne eller skrive. De har så lav faglig forståelse at de ikke klarer å mestre arbeidsoppgavene på den samme måten som de andre.»

(Informant 5)

Basert på disse utsagnene gir det oss grunn til å tro at også erfarne lærere kan synes det er vanskelig å finne gode måter å tilpasse undervisningen på. På bakgrunn av det informantene oppgir, kan det tyde på at elevene ikke ønsker å skille seg ut i klassen ved å gjøre alternative oppgaver eller aktiviteter. Da må informantene gjerne vurdere andre alternativer. Informanten nevner klassemiljøet som et alternativ å satse på for å møte elever som ikke ønsker å skille seg ut. Informanten prøver å lage et åpent klassemiljø der det er lov å si feil og det er lov å dumme seg ut. Informanten velger bevisst å fremme mange av sine svakheter for å vise at det er lov å gjøre feil. Informantene verdsetter viktigheten av å opparbeide og vedlikeholde gode miljøer i arbeidet med forstyrrende atferd:

“Jeg har alltid et mål om å bygge opp et klassemiljø der de skal tørre å si hva de mener. De skal ikke bare tørre å vise sine sterke sider, men også ting de ikke er så flinke til. De skal tørre å gjøre feil, tørre å ordne opp i konflikter. Hvis jeg ikke lykkes med det, får jeg også et dårlig læringsmiljø. Da våger ikke elevene vise hva de kan eller ta nye utfordringer.” (Informant 3)

Basert på utsagnet til informant 3, tolker vi det dithen at informanten har erfart at klassemiljøet kan være med på å minske forstyrrende atferd. Ved et godt klassemiljø kan elever våge å vise sine svakheter, og ingen elever trenger å være redde for å gjøre feil. Informanten beskriver videre et godt klassemiljø som et miljø som er preget av positive relasjoner mellom lærer og elev, men også mellom elevene. Flere av informantene er opptatt av å skape positive relasjoner mellom elevene. Informant 3 mener det er viktig for at elevene skal bli trygge på hverandre i undervisningssituasjoner, noe som vil lønne seg i etablering av gode læringsmiljø. Å skape relasjoner mellom elevene kan være en måte elevene opplever sosial mestring på.

“Vi gjennomfører Olweus-økter, som retter fokus mot hvordan man skal behandle medelevene våre. Ellers er jeg opptatt av å gi de rikelig med anledninger til å leke sammen, for eksempel i ekstra friminutter, i læringsaktiviteter og under uteskole.” (Informant 2)

Informant 2 er dermed bevisst på å arbeide med elev-elev-relasjoner, og vi tolker det slik at informanten mener det er for lite tid til lek på mellomtrinnet. Gjennom lek ser informanten gode muligheter til etablering av positive relasjoner samt en god arena for sosial mestring. Informantene forteller at de ikke bare kartlegger hvordan elevene presterer faglig, men også hvordan de har det sosialt. Informant 4 og 5 forteller om Elevundersøkelsen, der elevene svarer på flere spørsmål knyttet til skolehverdagen deres. Dette gir lærerne en tilbakemelding på hvordan elevene har det på skolen, som kan skape større forståelse for elevenes forstyrrende atferd. Informant 3 løfter fram sin egen trivselsundersøkelse. Der svarer elevene på spørsmål knyttet til hvordan de har det på skolen, både faglig og sosialt. Informant 5 forteller om en historie, der vedkommende fant ut i undersøkelsen at det var en elev som ikke trivdes på skolen, samtidig som eleven var ærlig på at han/hun ofte var forstyrrende i undervisningen. Informanten mener trivselen til eleven har en sammenheng med forstyrrende atferd. Undersøkelsen ga informanten viktig informasjon, som gjorde at informanten satte i gang umiddelbare tiltak i forsøk på å forbedre elevens trivsel på skolen.

Samtlige informanter er opptatt av å skape gode miljøer, der de ser betydningen et trygt klassemiljø kan ha og si for elevenes trivsel og prestasjoner på skolen. Noen av informantene har en visjon om at alle elevene skal være venner og leke med hverandre. Det gjelder imidlertid ikke alle:

“Jeg godtar at alle ikke er like, og at alle ikke må leke sammen, og jeg har heller ikke behov for at alle skal like hverandre, men jeg forventer at de opptrer med respekt og oppfører seg skikkelig overfor hverandre.” (Informant 1)

“Vi trenger ikke å være bestevenner, men vi er uansett klassevenner.”
(Informant 5)

Alle informantene er enige i at elevene skal respektere hverandre, men de er uenige i hvor stor grad de trenger å være venner. De viser til at et godt klassemiljø ikke nødvendigvis innebærer at alle elevene må være gode venner.

Forstyrrende atferd oppstår ikke bare i klasserommet, men også på andre arenaer, som for eksempel i gymsalen, på kunst- og håndverksrommet og på skolekjøkkenet. Informant 4 synes det er viktig at kontaktlæreren leder disse timene, og at det kan hjelpe kontaktlæreren til å etablere og vedlikeholde positive relasjoner. Elevene som strever faglig, for eksempel i matematikk og norsk, kan føle stor mestring i gymsalen eller på en annen arena. Da ser kontaktlæreren denne eleven fra en helt annen side enn i matematikkundervisningen, der eleven gjerne kan forstyrre og kjenne på liten grad av mestring.

“Jeg synes det er utrolig viktig at kontaktlæreren har de kjekke fagene. De fagene som det ikke er så mye faglig trykk på, som for eksempel kroppsøving og mat & helse. I disse fagene har du tid til å bygge relasjoner. Dette er fag som kanskje de elevene som strever synes det er gøy å ha.” (Informant 4)

Det virker nærliggende å tro at informanten har erfart at det å undervise i denne typen fag skaper gode vilkår for arbeidet med målrettet relasjonsbygging. Om man ikke har disse fagene, kan man dermed gå glipp av en gylden arena til å drive med relasjonsbygging.

4.2 Håndtering og forebygging

Den andre kategorien handler om informantenes erfaring med å håndtere og forebygge forstyrrende atferd i undervisningen. Hensikten med denne kategorien, er å belyse hvordan erfarne lærere håndterer og forebygger forstyrrende atferd.

Fellesnevneren for informantene under håndteringen av forstyrrende atferd, er at de ikke ønsker at situasjonen skal eskalere. De vil heller ikke vie for stor oppmerksomhet til elevene som forstyrrer undervisningen. Informantene ønsker å håndtere forstyrrende atferd med minst mulig inngripen foran elevene. Det er

forskjellige årsaker til at informantene håndterer forstyrrende atferd med minst mulig inngripen. En årsak er at informantene er opptatt av å håndtere den forstyrrende atferden uten å ødelegge relasjonsbåndet til elevene. Foran en hel klasse, kan det bli veldig åpenlyst når lærere irettesetter enkelte elever, og elevene kan føle på et ubehag og en følelse av uthengning. Informant 3, 4 og 5 sier at “høylytt kjefting” er en ting man absolutt bør unngå i håndteringen av forstyrrende atferd, da dette kan negativt påvirke relasjonen mellom lærerne og elevene.

Likevel er informantene opptatt av at de skal stå i kampen, og ikke gi seg når de får motstand fra elever. De forteller at det er en stor fordel dersom elevene vet at læreren ikke gir seg når de får motstand. De er samstemte om at det å gi etter for forstyrrende atferd bare vil forverre situasjonen. Informant 1 forteller om en klasse der det var antydninger til at vedkommende holdt på å skape negative relasjoner med elevene, da informanten i for stor grad hadde fokus på håndtering av forstyrrende atferd:

“Jeg har også prøvd i en klasse der jeg merket at nå har jeg vært så streng at du innser at noen elever begynner så smått å vende seg imot. Jeg har kanskje vært for høylytt og streng. Da har jeg måttet slippe opp, gjerne prate litt en til en, tøyse litt og rette på den skuten” (Informant 1)

Dette indikerer at informanten er bevisst på sin egen relasjon med elevene. Informanten beskriver seg selv som en tydelig klasseleder, men er også svært opptatt av det relasjonelle. Informanten velger bevisst å starte med å være streng og få klassen på plass, og heller bruke tid på å jobbe med det relasjonelle når rammene er til stede. Dette tolker vi som at det viktigste for informanten er å etablere et godt læringsmiljø i klassen, og at det store relasjonelle fokuset må gjerne vente til miljøet har satt seg litt. Informant 4 forteller om negative erfaringer med mye vikarer inne i klassen, da disse kan ha en tendens til å ikke vite hvordan de håndterer forstyrrende atferd, og da er det mest naturlig å kjefte. Dette får vedkommende støtte av fra de andre informantene. Samtlige av Informantene mener det er særlig skadelidende når lærere er borte over lang tid, da det kan ta lang tid å kompensere for de negative konsekvensene fraværet kan føre til.

Man bør søke forståelse for elevenes atferd, og spille på lag for å forbedre situasjonen. Informant 3 vektlegger at lærere må ha en godartet innstilling i bunn, når man skal søke etter å forstå og håndtere den forstyrrende atferden:

“Jeg har veldig tro på å møte elevene med et åpent sinn om at alle elever ønsker å gjøre sitt beste, og at de egentlig verken ønsker å forstyrre eller gjøre noe i ond hensikt. Av og til skjer det dumme ting, og av og til greier de ikke å være så stille som de ønsker, og da må vi hjelpe dem” (Informant 3)

Her løfter informant 3 fram at lærere må ha et inderlig ønske om å forstå elevenes atferd. Dette vil gjøre at man kan få forståelsen av at ingen elever i utgangspunktet kommer på skolen for å forstyrre undervisningen, men at det finnes årsaker som gjør at det kan skje. Alle elever er forskjellige og viser av den grunn ulik atferd. Informant 4 understreker at irettesettelser av forstyrrende atferd ikke bør bli tatt i plenum, men heller på tomannshånd med eleven etter timen. Det understrekes dermed at det kan være ødeleggende for relasjonen å konfrontere elever regelmessig foran klassen, og at man bør heller ta praten med elevene på tomannshånd. Andre informanter er også enig i dette, her eksemplifisert ved informant 5:

“Jeg prøver å ikke navngi eller å henge ut elever. Det har jeg etter 20 års erfaring funnet ut at gjør bare ting vondt til verre. Med tanke på relasjonsbiten er det også ødeleggende.” (Informant 5)

Informant 2 er også opptatt av å ikke henge ut elever foran resten av klassen, og har mye bedre erfaringer med å snakke med elever på tomannshånd ved pulten eller ute på gangen:

“For eksempel hvis du står fremme og står og korrigerer atferden foran alle, er det mindre sjanse for at den avtar. Går du ned og legger hånden på pulten og snakker rolig med dem, er det større sjanse for at de henter seg inn. Det har også stor effekt å ta med eleven ut på gangen for å snakke med dem, og så gå inn igjen. Da er de mildere, de er ikke så tøffe i trynet da. I tillegg har disse elevene ofte en rolle som klassens klovn eller klassens bråkmaker. Det er ikke bra å fremme dette.”

(Informant 2)

Disse tankene er noe som går igjen hos alle informantene, der de legger vekt på å håndtere atferden med minst mulig inngripen, noe som står i motsetning til å irettesette og kjeffe på elever foran klassen. I undervisningen kan et blick, et nikk eller et smil være nok til å stoppe den forstyrrende atferden, men flere av informantene legger til grunn at det forutsetter å ha positive relasjoner til de enkelte elevene. For eksempel bruker informant 3 å roe ned den forstyrrende atferden med et blick, slik at eleven det gjelder får en korreksjon på atferden sin. Informant 4 forteller også følgende:

“Hvis du kjenner eleven, er trygg på eleven og har en god relasjon, kan det være nok med et blick.” (Informant 4)

Her beskriver informant 4 en av fordelene med positive relasjoner med elevene. Informanten indikerer at det mest sannsynlig ikke er nok med et blick om de ikke har en god relasjon. Informant 5 fremmer ønsket atferd ved å gi mye ros, og på den måten mener informanten at elevene blir sett. Informanten er også tydelig på at elever som viser forstyrrende atferd, kan ha et større behov for ros enn andre elever, selv om de gjør ting som er forventet av dem. Når informant 5 gir beskjed til elevene om de skal hente boken sin, fokuserer informanten på å gi ros til elevene som henter boken fremfor å kritisere elevene som ikke gjør det:

“Jeg kan si: “Nå har “Navn Navnesen” hentet boken sin. Veldig bra!” Og da kommer enda flere elever på at de ønsker å gjøre det samme. Det blir en dominoeffekt. De ønsker egentlig å få skryt, de også.” (Informant 5)

Informant 4 bruker samme strategi med å fremme ønsket atferd:

“Jeg gir elevene som følger beskjed ros. For eksempel når elevene har fått beskjed om å finne plassene sine, kan jeg si: “Nå sitter Pål fint, nå sitter Per fint og nå sitter alle sammen fint.” (Informant 4)

Både informant 4 og 5 forteller om positive erfaringer ved bruk av ros for å bekrefte ønsket atferd, og at ros er et egnet middel for å vedlikeholde relasjoner med elever. Ros for ønsket atferd, kan gjøre at resten av elevene i klassen får med seg rosen og at de får lyst til å gjøre det samme i håp om at de også skal få ros. En måte

forstyrrende atferd kommer til uttrykk i undervisningen, er når elever lager forstyrrende lyder, som for eksempel det informant 3 beskriver her:

“Det er ting de liker å fikle med, som lager forstyrrende lyder for medelever. Det kan være alt fra å sitte å dunke med en blyant, til å holde på ting som lager lyd på en måte.” (Informant 3)

Informant 3 er opptatt av å gi de elevene som ofte fikler med ting, rolige gjenstander som de får lov til å fikle med. Dette kan være “skoletyggis”, fidget spinner eller stressball. De får da utløp for behovet de har for å fikle med noe, samtidig som det ikke forstyrrer de andre elevene. Informanten forteller videre om gode erfaringer med å ha samtaler med elevene, der elevene får delt sine tanker om hvorfor de opptrer forstyrrende. Dette sier informanten er til stor hjelp i arbeidet med forebyggende tiltak.

Når informant 2, 4 og 5 snakker om å håndtere med minst mulig inngripen, så mener de at mye er gjort ved å unngå å irettesette eller å kjefte i plenum. Det handler om å skåne elevene som viser forstyrrende atferd. Informant 2 nevner at enkelte elever har ulike roller i klassen, som eksempelvis klassens klovn eller klassens bråkmaker. Både informant 2 og informant 5 viser til at den forstyrrende atferden ofte sprer seg i undervisningen når eleven som viser atferden, har en lederrolle i klassen. Informanten sier at hovedproblemet med den forstyrrende atferden ikke nødvendigvis er den ene personen som opptrer forstyrrende, men det faktum at atferden sprer seg videre til andre elever i klassen. Informant 4 håndterer dette ved å skåne eleven som viser atferden, men tar heller for seg de andre elevene:

“Det spørres hvilken elev som gjør dette her. Noen elever er flinke til å overse, men ofte hiver elever seg med. Det ligger ofte noen elever i randsonen, som du har innenfor. Av og til er det luredt å bruke energi på de elevene først. For å få de til å gjøre det de skal, fremfor å bruke energien på eleven som skaper den forstyrrende atferden. Så skjønner eleven gjerne at: Oi, her var det jo ingen som ble med meg på tull. Så da må han/hun kanskje følge med han/hun også.” (Informant 4)

Ofte kan man ha lett for å tro at ressursene må brukes på den eleven som opptrer mest forstyrrende. Utsagnet ovenfor viser imidlertid at det kan være lurt å bruke kreftene på de elevene som lett slenger seg på og blir med på den forstyrrende atferd. Disse elevene kan ofte være lettere å snu til ønsket atferd enn den eleven som starter forstyrrelsene.

Alle informantene mener foresatte er viktige og sentrale samarbeidspartnere i håndteringen av forstyrrende atferd. Ved å involvere foreldrene håndterer lærere forstyrrende atferd på en skånsom måte. Informant 3 er opptatt av å jevnlig skryte av de foresatte når vedkommende føler de fortjener det. Informanten tror også at de foresatte har behov for ros for jobben de gjør med elevene, og at dette kan bidra til at alle spiller på samme "lag". Informant 2 er usikker på om de foresatte er klar over hvor mye de kan påvirke skolehverdagen, og mener derfor at god kommunikasjon med hjemmet er viktig. Informanten trekker fram en historie der en elev viste økt omfang av forstyrrende atferd i undervisningen i flere uker. Flere uker etterpå fikk informanten beskjed av foreldrene om at bestefaren til eleven hadde fått påvist en kreftsykdom, og døde etter kort tid etter.

"Uten at jeg fikk vite om det engang av foreldrene. Og det er dumt for eleven. Vi må jo vite hva som kan påvirke han, og at han kan være veldig ufokusert.
(Informant 2)

Informant 3 forklarer nytten av et foreldresamarbeid på følgende måte:

"Samarbeid med foreldre er viktig. De aller fleste elevene har et godt forhold til sine foreldre, og hører på dem. Da kan det være smart å ta en telefon hjem til foreldrene hvis eleven har vist forstyrrende atferd. Når ungen kommer hjem, kan foreldrene for eksempel fortelle ungen sin: "I dag har jeg fått beskjed av læreren din at du ikke fulgte beskjeder, men bare tøyset." Da er foreldrene også med og setter grenser for hva som er akseptabelt eller uakseptabelt."
(Informant 3)

Informantene ønsker dermed å ha et tett samarbeid med de foresatte når det gjelder forstyrrende atferd. De har erfart hvilke ulemper det kan gi om de foresatte og læreren ikke snakker sammen. Da må læreren bruke mye tid på å prøve å finne årsaken til at eleven er forstyrrende når forklaringen kan være ganske enkel, og som kunne vært unngått dersom de foresatte og læreren hadde hatt en tettere dialog.

4.3 Etablering av tydelige rammer og rutiner

Kategori tre handler om hvordan informantene lager rammer og rutiner i undervisningen. Dette vil gi innsyn i hvordan lærere arbeider med rammer og rutiner i undervisningen i håndtering av forstyrrende atferd, ved hjelp av målrettet relasjonsbygging.

Etablering av tydelige rammer og rutiner er en sentral del av det informantene forteller i håndteringen av forstyrrende atferd ved hjelp av målrettet relasjonsbygging. Informantene ønsker å skape forutsigbarhet og ro blant elevene, ved å etablere tydelige rammer og rutiner. Informantene understreker viktigheten av å ha et bevisst forhold til den forstyrrende atferden, hvis ikke vil den utvikle seg til å bli et stort uromoment i undervisningen. Informantene er samstemte over at en god klasseleder er konsekvent og tydelig, samtidig som man viser varme og empati. Informant 2 er svært bevisst på hvordan klasserommet og undervisningen blir organisert:

“Det er ikke tilfeldig hvordan jeg bestemmer hvem som skal sitte sammen i klasserommet og hvem som blir delt i arbeidsgrupper. Jeg tar hensyn til de som trenger å sitte med noen de er trygge på, og hvem som ikke bør sitte sammen fordi da blir det bare fjas.” (Informant 2)

Uttalelsen kan tolkes i retning av at om du ikke er bevisst på hvordan du setter sammen elevene, kan det være en medvirkende årsak til at noen elever viser forstyrrende atferd. Informanten indikerer at noen elever har vanskeligheter med å jobbe sammen uten å tulle, og de bør derfor ikke jobbe sammen. Elevene skal lære seg å samarbeide med andre på skolen. Noen av informantene liker å lage store prosjektarbeid med ganske frie rammer. Informant 3 har derimot erfaringer på at det kan resultere i mye forstyrrende atferd:

“Om vi har gruppearbeid, og jeg deler de i fire forskjellige rom. Jeg er jo ikke en blekksprut. Da vet jeg at det vil eskalere i minst to av rommene. Jeg føler det roligste læringsmiljøet er når vi er i klasserommet.” (Informant 3)

Her forteller informantene om negative erfaringer med å dele opp klassen i forskjellige rom, og positive erfaringer med å ha gruppearbeid i klasserommet. På den måten kan informantene følge opp elevene, samtidig som man kan arbeide proaktivt med forstyrrende atferd. Det virker som informantene kjenner elevene sine godt, da de er tydelig på viktigheten av å forstå elevene. Å kjenne elevgruppen sin godt, er sentralt i hvordan man kan etablere tydelige rammer og rutiner. En klasse har vanligvis flere lærere som klasseledere i løpet av en skoledag eller en skoleuke. Dette kan føre til ulike praksiser avhengig av hvilken lærer som er til stede, for eksempel dersom man ikke kjenner elevgruppen godt nok. Informant 4 mener dette er et problem. De forskjellige lærerne som er inne i klassen bør ha felles retningslinjer og rutiner på hvordan man skal oppføre seg i undervisningen:

“Det er lurt at de forskjellige lærerne setter seg ned og blir enig om hvordan de vil ha det i klassen. Det må ikke bli forskjell i regel- og rutinehåndtering etter hvilken lærer som har timen. Dette blir forvirrende for elevene, og da vet de ikke hva som er lov og ikke lov i undervisningen. Om lærere bare gjør det på sin måte og ikke bryr seg om felles retningslinjer, blir den læreren som følger oppsatt plan “den store stygge ulven” “. (Informant 4)

Denne uttalelsen tolker vi som at informantene har erfart å jobbe sammen med andre uten å ha noe særlig godt samarbeid. Dette vil påvirke alle som skal undervise i klassen, og det kan oppstå mange misforståelser og stor forvirring blant elevene.

Informant 2 og 3 er opptatt av å bruke elevmedvirkning i arbeidet med å lage regler for hvordan elevene skal oppføre seg i undervisningen. Ved å gjøre det på denne måten, er elevene selv aktive og bevisste på hvordan læreren og resten av klassen ønsker atferden deres skal være:

“Jeg har tro på at det å ha tydelige regler som elevene har vært med på å sette opp og påvirke, og gjennomføre reglene konsekvent.” (Informant 2)

“Så har vi snakket om overgangssituasjoner. Så det å ta de med på de samtalene, hva mener elevene selv kan fungere, (...) så måle og se om vi har framgang her. Og at elevene er med på å velge ut problemene vi jobber med.”
(Informant 3)

Informantene har positive erfaringer med å ta med elevene på avgjørelser som angår dem. Overgangssituasjoner er noe som blir nevnt av flere informanter som en situasjon der det oppstår mye forstyrrende atferd:

“Den forstyrrende atferden hos meg skjer når jeg slipper de løs, til for eksempel å gå i hyllen og finne boken.” (Informant 5)

“Du må være veldig våken for å passe på at det ikke eskalerer. Det merker jeg godt i for eksempel spisetiden. Jeg er tidlig ute og sier: “Alle skal sitte på sin egen plass. Ingen skal vandre!” Hvis jeg ikke gjør det, kan den forstyrrende atferden eskalere.”
(Informant 3)

Informantene har dermed erfaringer med at forstyrrende atferd lett kan oppstå når elevene får en løsere struktur og uklare arbeidsoppgaver. Informant 2, 3 og 5 forteller at tydelige regler gjør at det er lettere for elevene å forholde seg til overgangssituasjoner. Samtidig understreker samtlige informanter gjentatte ganger at man må være i forkant. De samme informantene er også opptatt av at det ikke skal foregå et strafferegime i klassen, for eksempel å ha konsekvenser for hver minste uønsket atferd. Det tror informantene bare vil forverre atferden. For å håndtere forstyrrende atferd i overgangssituasjoner, er informant 4 opptatt av å skape forutsigbare overganger for elevene gjennom skoledagen:

“Jeg bruker å forberede elevene på framtidige overganger, spesielt til de elevene som jeg ser trenger disse beskjedene. Eksempler på beskjeder kan

være: *“Om fire minutter, når klokken blir halv ett, da skal dere legge boken i sekken og hente norskboken i hyllen og sette dere på pulten deres igjen.”*

(Informant 4)

Her ligger informant 4 i forkant av situasjonen og er bevisst på at det kan oppstå forstyrrende atferd om ikke denne typen informasjon gis. Under overgangen fra en aktivitet til en annen, for eksempel når elevene skal hente bok i hyllen, fremmer flere av informantene viktigheten av å ikke slippe alle elevene fra plassene sine samtidig.

“Om du slipper ut alle elevene samtidig for å hente bøker i hyllene blir det fort kaos. Det blir mange personer på et lite område og terskelen for å dytte borti kompisen og tulle blir mindre. Da er det mye bedre å heller sende bort mindre deler av klassen til hyllene om gangen, slik at de faktisk får hentet tingene og kommet seg tilbake uten å skape forstyrrelser for resten av klassen.”

(Informant 1)

Her viser informantene til erfaringer ved metoder som har fungert dårlig, samtidig som informantene kommer med konkrete forslag til hvordan situasjonen kan gjøres på en bedre måte. Informant 4 viser til at man kan skape god forutsigbarhet i overgangsfasene ved å ha synlige representasjoner på hva og når elevene skal utføre bestemte oppgaver. Eksempler som blir trukket fram er klokker og bilder. Da vet elevene selv hvor lenge de må konsentrere seg før de skal gjøre noe annet. Flere av informantene skriver også planen for dagen på tavla slik at elevene har forutsigbarhet om hva dagen innebærer. Informant 3 er særlig opptatt av forutsigbarhet i overgangen fra friminutt til undervisning, og viser til flere erfaringer der elevene opptrer forstyrrende i denne overgangen. Til hjelp for dette trekker informantene fram viktigheten av at elevene trives i friminuttene og har ting å gjøre på. Informantene trekker fram trivselsledere og felles aktiviteter som positive tiltak. Informant 4 er bevisst på å gi elevene kjekke aktiviteter med jevne mellomrom i overgangsfasene, spesielt i overgangsfasen i en dobbeltime. Aktivitetene kan være en konkurranse eller en lek, og det trenger ikke å ta lang tid. Ved å ha slike aktiviteter kan elevene assosiere læreren med noe gøy, og de har sammen noe positivt å snakke om, som igjen kan være med å styrke relasjonen.

Alle informantene synes det er mye lettere og kjekkere å drive med relasjonsbygging når det er tydelige rammer i klassen. Informant 3 arbeider relasjonelt ved å stille seg i døråpningen ved garderoben til elevene hver morgen. Informanten begrunner dette med å være i forkant. Informanten forteller at det mest sannsynlig ville vært mer urolige elever om informanten ikke stod ved døråpningen. På den måten kan informanten fange opp hvem som har en dårlig dag, hvem som er urolige og andre viktige observasjoner. Informantene bygger også relasjoner til elevene ved å smile, si god morgen og gjerne litt small-talk.

Selv om forstyrrende atferd forekommer når informantene snakker med klassen, uttrykker informantene at det er forholdsvis lett å få bukt med problemet der og da, men det stjeler likevel mye tid av undervisningen. Informantene forteller at når elevene får den samme beskjeden gjentatte ganger, vil den forstyrrende atferden som oftest avta. Informant 1 trekker fram en personlig huskeregel, som er å ikke snakke mens elevene snakker:

“Dersom du snakker mens elevene snakker, så vil elevene bare snakke høyere. I stedet for å gjøre det, stopper du helt opp, og forteller elevene hvordan det skal være. Dette må du gjøre hver gang.” (Informant 1)

Dersom informant 1 merker at en elev forstyrrer undervisningen, bruker informanten å gi eleven en pause ute på gangen, før vedkommende får prøve på nytt igjen inne i klasserommet. Dette gjentar informanten kun om det fungerer. Om det ikke har noen effekt på eleven, mener informanten at det ikke er noe vits å gjøre det flere ganger. Da må det nye ideer til.

Informant 1 og informant 5 forteller om flere måter man kan minske forekomsten av forstyrrende atferd i undervisningen, men flere av disse tiltakene, men flere av disse tiltakene er ifølge informantene avhengige av at man har nok ressurser tilgjengelig. Informant 1 har tidligere håndtert forstyrrende atferd i undervisning ved å dele opp klassen i to. Da fikk informanten spredd elevene som forstyrret mest. Informanten forteller at den forstyrrende atferden gikk betydelig ned, og at det ble et mer skolefaglig fokus i undervisningen. Informant 5 ser betydningen og virkningen av å

ha muligheten til å forklare oppgaver, følge opp elever og bygge relasjoner på tomannshånd. En utfordring med dette er å ha nok ressurser til å kunne ha slike gode samtaler samtidig som resten av klassen også skal fungere.

4.4 Varierte former av aktiviteter

Den fjerde og siste kategorien omhandler informantenes syn på aktiviteter i og rundt undervisningen. Hensikten med denne kategorien, er å vise at informantene bruker varierte former av aktivitet i undervisningen til å håndtere forstyrrende atferd, og til å bygge relasjoner. Uttalelsene gir oss innsyn i hvor bevisste informantene er på at elevene skal være aktive i undervisningen. Det er også interessant å bite seg merke i om informantene er på samme bølgelengde på dette området, eller om de er uenige.

Flere informanter uttaler at de ønsker en mer fysisk aktiv undervisning, og at dette kan være til hjelp i håndteringen av forstyrrende atferd ved hjelp av målrettet relasjonsbygging. Majoriteten av informantene synes at den mest forstyrrende atferden er når elevene ikke klarer å sitte stille og være rolige i en skoletime, og mener dette i stor grad er ødeleggende for undervisningen. Ifølge informantene kommer forstyrrende atferd til uttrykk gjennom snakking fra elever, kverulering, vandring eller kasting av gjenstander. Informantene forteller at det stjeler dyrebar tid av undervisningen fordi informantene må stoppe opp og korrigere atferd til enhver tid. Informant 5 understreker at forstyrrende atferd ofte forekommer når vedkommende gjennomfører klasseromssamtaler. Samtidig mener informant 5 at det ikke bør oppstå forstyrrende atferd i disse situasjonene:

“Elevene har blitt flinkere på tavleundervisning. Da vet elevene hva som forventes av dem siden det er innenfor veldig tydelige rammer. Elevene slipper å tenke selv, og da går det bra.” (Informant 5)

Dette tolker vi som at informanten har erfaringer med utfordringer knyttet til tavleundervisning, men at informanten nå opplever bedring etter å ha satt søkelys på ønsket atferd i denne formen for undervisning. En annen informant viser forståelse

overfor elevene, og påpeker at undervisningen kan vare for lenge:

“Jeg har jo hatt en lei tendens til å sitte lenge i samling med klasser, der jeg snakker om faglige ting, men også om løst og fast. Men nå har jeg gjort endringer på det. Nå går ungene rett i gang, enten rett i klasserommet og leser i bok, eller rett i klasserommet og begynner å skrive.” (Informant 1)

Her er informant 1 selvkritisk til at undervisningen kan bli for langvarig og ensformig for elevene, og har derfor gjort vellykkede endringer på dette. Samme informant stiller videre spørsmålet om hele klassen trenger å sitte i samling hver gang. Endringene går ut på at elevene er forskjellige og noen har godt av å starte dagen annerledes iblant:

“Kanskje ikke alle barn bør begynne skoledagen i samling, kanskje de kan herje litt i gymsalen og få være litt aktive.” (Informant 1)

Informant 3 og 5 er dermed svært bevisst på å arbeide relasjonelt fra starten av dagen og legge opp til passende aktiviteter, slik at relasjonsarbeidet er mulig å gjennomføre. Informant 5 bruker tiden når elevene jobber med oppgaver til å støtte elevene sosialt og faglig. I overgangen fra det ringer inn om morgenen og til skolen starter, tar informant 3 ofte i bruk en rolig aktivitet, der informanten også har mulighet til å arbeide relasjonelt:

“Jeg starter med en rolig aktivitet der jeg har tid til å gå rundt til den enkelte elev, og vise at jeg er der for dem. Dersom jeg starter med en rolig leseøkt, der 90 prosent av elevene sitter rolig og leser, kan jeg bruke tid på de elevene jeg ser trenger det. Da gir jeg meg selv tid til å ta en prat med noen elever og bygge relasjon.”

(Informant 3)

Informant 5 kan ta hensyn til enkeltelever som ikke er helt i læringsmodus i timen. Da kan enkelte elever sitte og tegne. Så lenge de ikke viser forstyrrende atferd i undervisningen, så lar informanten det passere. Informanten ønsker å skape en

utholdenhet blant elevene i undervisningen, slik at elevene lærer å sitte stille og rolig på plassen sin. Det gjør informanten ved å godta at noen elever gjør annet enn skolearbeid, så lenge de ikke forstyrrer andre. Informant 1 og 2 snakker uoppfordret om hvordan elevgruppen har forandret seg med tiden. De mener forstyrrende atferd kan oppstå når elevene gjør oppgaver som de oppfatter som kjedelige. Dagens elever kan være vant til å bli underholdt til alle døgnets tider. Informant 1 og 2 mener derfor at en sentral del av jobben til lærerne, er å lære elevene å gjøre kjedelige ting, og stå i eventuell kritikk fra elevene. De samme informantene ser seg lei av å få spørsmål fra elevene om de heller kan gjøre andre aktiviteter enn oppgavene de holder på med. På den andre siden peker informant 2 på at undervisningsaktivitetene kan vare for lenge, og at det kan være en årsak til forstyrrende atferd.

“Jeg vet at om vi holder på lenge, så mister de fokus, og da blir det prating og vandring. Da oppstår det forstyrrende atferd.” (Informant 2)

Informant 1, 2 og 5 tror noe av grunnen til at forstyrrende atferd oppstår, er umodenhet og rastløshet hos elevene. Elevene kan rett og slett streve med å sitte i ro og lytte. Informant 1 reflekterer over om elevene sitter for mye i ro, og deltar i for lite aktive læringsaktiviteter i dagens skole. Informant 2 har testet ut å gi elevene ekstra små friminutt som avbrekk i timene, noe som har gitt gode resultater. Informanten opplever at elevene er mer konsentrerte, og at de oppnår bedre læringsutbytte sammenlignet med når de har lengre undervisningsøkter. Informanten opplever liten hensikt i å gjennomføre 45 minutters undervisningsøkter bare for å gjøre det. Når informanten merker at den generelle konsentrasjonen i klassen går ned og enkelte elever begynner å bli uvanlig forstyrrende, bestemmer informanten seg for å gi elevene en liten pause. Disse pausene har ikke faste klokkeslett, men pausene tas etter behov. Informant 2 kan ta i bruk siste minuttene i timen til å planlegge aktiviteter sammen med klassen fordi informanten har erfart at klassemiljøet blir styrket av det. Informanten er også opptatt av å utnytte disse pausene relasjonelt, som for eksempel å være med på å spille basketball eller slåball ute.

“Dersom elevene jobber i 30-35 minutter, bør de ha en ti minutters pause. Da jobber de bedre når de kommer inn igjen, enn om de skulle ha jobbet i en time sammenhengende (...). Jeg har veldig god erfaring med dette, spesielt i klasser der jeg har mye uro. Elevene er ikke vant til å sitte stille i 60 til 90 minutter sammenhengende å jobbe.” (Informant 2)

Informant 2 deler i dette utsagnet nyttige erfaringer ved bruk av kortere og mer effektive undervisningsøkter. Vi tolker det som at informantene tidligere har erfart at det er utfordrende at elevene skal sitte i opp mot 90 minutter å konsentrere seg, og at informantene ser en merkbar forskjell ved å legge inn en liten pause i de 90 minuttene, og at det samlede læringsutbytte ikke blir negativt påvirket av det. Samtlige av informantene er oppmerksom på forstyrrende atferd når de planlegger undervisningen, men noen har et større fokus på dette enn andre. Spesielt informantene 1, 2 og 4 tar flere hensyn, som eksempelvis å ikke ha for lange undervisningsøkter, samt å være bevisst på hvilke elever som skal sitte og arbeide sammen.

I undervisningstimer der informantene ønsker å gå gjennom fagstoff, men den forstyrrende atferden tar overhånd i undervisningen, gir informant 4 uttrykk for at det kan være fornuftig å ta seg en kort pause. Den forstyrrende atferden kan ha en tendens til å spre seg ytterligere i klasserommet. I stedet for å gå gjennom mer fagstoff til liten nytte, mener informantene at det er verdt å bruke tid på å bygge relasjoner:

“Stopp undervisningen. La elevene få fortelle om det de sitter inne med eller gjør en aktivitet sammen. Altfor mange lærere er for opptatt av at de må komme gjennom pensum. Istedenfor kan man stoppe opp, og ta deg tid til slike ting. Dette får du så mye igjen for senere.” (Informant 4)

Her forklarer informant 4 at undervisningen ikke må gjennomføres som planlagt til enhver pris. Når informant 4 merker at elevene ikke er konsentrerte, mener vedkommende at det er bedre å gjøre noe annet enn å fortsette undervisningen. Dette tolker vi som at informantene ikke ser utbytte av å ha undervisning i en klasse,

som ikke er konsentrert og mottakelig for læring. Informantene er generelt opptatt av å jevnlig gjennomføre aktiviteter i undervisningen, som ikke nødvendigvis har et faglig fokus, som eksempelvis å gå ut å spille ballspill, lek i klasserommet eller en generell pause. Under disse aktivitetene arbeider informantene aktivt med målrettet relasjonsbygging. Informantene mener det må investeres tid til å etablere og vedlikeholde relasjoner mellom lærer og elev, og av den grunn bruker informant 5 sine egne pauser på å snakke med elevene. Informant 3 er bevisst på å benytte øyeblikkene hvor det er naturlig med en liten prat med elevene, for eksempel når informanten er utevakt. Et annet tiltak som flere av informantene har gjort, er å gjennomføre uteskole som er preget av lek og moro. Informant 2 understreker nedenfor hvorfor det er viktige å gjøre lekpregede aktiviteter:

“Du må ha tid til å snakke med elevene, og gjøre ting i lag som er utenfor klasserommet. Gjøre andre aktiviteter enn bare oppgaver. Du får ikke noe særlig relasjon til noen som bare sitter bak pulten - det er i hvert fall ikke, etter min erfaring, den beste måten. Det er mye mer verdifullt å ta elevene med på uteskole, leke, eller en annen fysisk aktivitet og bygge relasjon med elevene via den måten” (Informant 2)

Her viser informant 2 til erfaringer ved relasjonsbygging. Positive relasjoner med elever kommer ikke av seg selv. Læreren må aktivt jobbe for å skape disse relasjonene, og da ser informanten fordelene av å bruke forskjellige arenaer og aktiviteter i dette arbeidet. Informant 4 er opptatt av å bruke stillingen sin på skolen til å arbeide relasjonelt. Informanten er en lærer som har ansvar for flere aktiviteter på skolen, og velger ofte elever som vedkommende ønsker å bedre relasjonen med, til å hjelpe til med forskjellige ting:

“Jeg tar med enkelte elever på ulike oppdrag. Det kan være å spille musikk i storefri, hjelpe til med turneringer i gymsalen, hjelpe til på biblioteket, eller hjelpe med å dele ut melk og frukt. På disse oppdragene er jeg med. Det er en vinn-vinn-situasjon for begge parter, der jeg får bli bedre kjent med eleven og eleven blir tryggere på meg, samt få muligheten til å aktivisere seg.”
(Informant 4)

Informant 4 forteller om gode erfaringer ved å arbeide relasjonelt på andre måter enn i klasserommet. Elevene kan føle at de hjelper til og de kan oppnå sosial mestring, samtidig som de kan få en god relasjon til læreren, som kan komme læreren til nytte i fremtidig undervisning.

4.5 Oppsummering av presentasjon av resultater

Vi har nå presentert de mest relevante resultatene som bygger grunnlag for å svare på forskningsspørsmålene i studien. Forskningsspørsmålene våre retter fokus mot hvilke erfaringer lærere har med forstyrrende atferd i undervisningen, og hvordan lærere arbeider med målrettet relasjonsbygging.

Mestring: Informantene viser til viktigheten av at elevene får riktig tilpassede oppgaver, slik at elevene kan oppleve mestring. Tilpasset opplæring kan by på utfordringer fordi noen elever ikke ønsker å gjøre tilpassede oppgaver, da de kan synes det er flaut overfor medelevene sine. Informantene antar at en av årsakene til forstyrrende atferd, kan være manglende faglige og sosiale mestring hos elevene. Informantene tar hensyn til forstyrrende atferd når de planlegger og gjennomfører undervisningen, og jobber med målrettet relasjonsbygging gjennom å skape et godt klassemiljø. Alle informantene er opptatt av å skape et klassemiljø der alle elevene respekterer hverandre. Et godt klassemiljø kan være en faktor som er med på å minske den forstyrrende atferden.

Håndtering og forebygging: Informantene er samstemte om at alle lærere må ha et inderlig ønske om å forstå elevenes atferd, dersom man skal ha mulighet til å endre atferden deres forstyrrende atferd. Informantene er bevisste på å ikke kjeftte høylytt på elevene, da dette har liten hensikt, og kan negativt påvirke relasjonen mellom læreren og elevene. Informantene håndterer forstyrrende atferd med minst mulig inngripen foran klassen, noe de mener ivaretar relasjonene sine med elevene. Når informantene har gode relasjoner til elevene, kan det ofte være nok å bare bruke kroppsspråket for å dempe uro i undervisningen. Informantene bruker også aktivt ros i håndteringen av forstyrrende atferd. Empirien viser at undervisningen blir brukt til å bygge relasjoner med elevene, og finne eventuelle tegn til urolige elever.

Informantene er også opptatt av å samarbeide og arbeide relasjonelt med de foresatte. Dette føler de er til stor hjelp i både håndtering og forebygging av forstyrrende atferd.

Etablering av tydelige rammer og rutiner: Informantene forteller at lærere må være tydelig klasseledere, som viser empati og omtanke overfor elevene. Ifølge informantene er det viktig å være konsekvent i måten de håndterer forstyrrende atferd på. Lærere bør også i håndhevingen av retningslinjer, noe som vil skape forutsigbarhet i relasjonen mellom elevene og læreren. Informantene ønsker å skape forutsigbare rammer for elevene. Utydelige beskjeder og regler fra lærere, mener informantene kan være med på å skape forstyrrende atferd. Informantene mener tydelige beskjeder og regler er en forutsetning for å håndtere forstyrrende atferd. De ønsker at elevene skal medvirke på reglene som gjelder i undervisningen, noe enkelte informanter har erfart at kan gjøre elevene mer bevisste på reglene.

Varierte former av aktiviteter:

Informantene bruker aktiviteter til å jobbe målrettet med relasjonsbygging. De legger opp til passende aktiviteter til formålet. Noen informanter ønsker mer aktivitet i undervisningen, og legger derfor opp til mer fysisk aktivitet utenfor klasserommet. Disse informantene forteller at undervisningsøktene kan bli for lange eller kjedelige for elevene, som kan gjøre at elevene viser forstyrrende atferd. Enkelte informanter har gode erfaringer med å gi elevene flere pauser, da elevene har arbeidet mer konsentrerte og effektive. Informantene er opptatt av at man ikke nødvendigvis må gjennomføre undervisningen som planlagt, men at man også kan justere og tilpasse undervisningen etter hvor konsentrerte elevene er. Samtlige informanter bruker dermed undervisningen til å jobbe med målrettet relasjonsbygging, og på den måten håndtere forstyrrende atferd.

5.0 Drøfting

Vi skal nå drøfte resultatene våre i lys av det teoretiske rammeverket, tidligere forskning og styringsdokumenter. Drøftingen skal gi svar på problemstillingen vår:

Hvordan håndterer lærere forstyrrende atferd i undervisning ved hjelp av målrettet relasjonsbygging?

Disse forskningsspørsmålene blir brukt for å belyse problemstillingen:

- 1) Hvilke erfaringer har lærere med forstyrrende atferd i undervisningen?
- 2) Hvordan arbeider lærere med målrettet relasjonsbygging?

Formålet med studien er å belyse hvordan lærere håndterer forstyrrende atferd ved hjelp av målrettet relasjonsbygging. Drøftingsdelen blir delt inn i samme kategorier som resultatdelen: mestring, håndtering og forebygging, etablering av tydelige rammer og rutiner og varierte former av aktiviteter.

5.1 Mestring

I lærerens arbeid med å håndtere forstyrrende atferd, trekker samtlige informanter fram viktigheten av at elevene får oppleve mestring i skolehverdagen. Informantene relaterer blant annet forstyrrende atferd til manglende faglige ferdigheter hos elever. Alle informantene håndterer forstyrrende atferd gjennom å forebygge slik atferd ved bruk av tilpasset opplæring. Ogden (2015) sier også at dette tiltaket er viktig. Tilpasset opplæring står sentralt i overordnet del av læreplanverket, og handler om at elevene skal få oppgaver som passer med deres evner og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 3.2). Informant 4 mener at en av de aller største feilene vi gjør i håndteringen av forstyrrende atferd, er at de skolefaglige oppgavene er for vanskelig, og at oppgavene dermed ikke blir tilpasset elevenes faglige nivå. Da kan elevene oppleve faglige nederlag. Manger & Wormnes (2015) sier at dersom elevene opplever mestring på skolen, kan det gi økt selvbilde og motivasjon. Samtlige informanter viser til eksempler der elever kan bli forstyrrende når de får for vanskelige oppgaver. Informant 5 forteller at de tror dette skjer fordi elevene kan være redde for å vise klassekameratene sine at de ikke mestrer

oppgavene. Samme informant tror imidlertid at elevene kan ha et ønske om å være aktive i undervisningen, og kan derfor velge å være forstyrrende. Informantene er observante på hvilke timer og aktiviteter elevene viser forstyrrende atferd. Sørli og Nordahl (1998) sier at elever kan vise forskjellig atferd på ulike arenaer. Om en elev eksempelvis bare opptre forstyrrende i matematikktimen, kan dette gi læreren signaler på at eleven ikke liker eller mestrer matematikkfaget, og at man må prøve ut passende tiltak for å endre situasjonen. Atferden til elevene kan avhenge av hvilke fag de mestrer og liker. Overland et al. (2021) setter også søkelys på at kravene til elevene kan være forskjellig fra fag til fag, og fra time til time. Faget kunst & håndverk har gjerne en annen forventning til elevens atferd enn en norsktime (Overland et al. 2021).

For å ha mulighet til å tilpasse oppgavene på en god måte, er man avhengig av å finne elevenes faglige nivå (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 3.2). Informantene gjør dette ved å kontinuerlig drive med kartlegging. De trekker fram at de obligatoriske nasjonale prøvene i lesing, skriving og regning vil gi noen faglige svar, men at svarene ikke er tilstrekkelig til hensiktsmessig kartlegging. Informant 2 er særlig opptatt av å foreta jevnlig kartlegginger i ulike fag. Kartleggingene er både obligatoriske og på eget initiativ. Ved å gjøre disse kartleggingene, forteller informanten om at man får et klarere bilde på elevenes faglige nivå, og at man da kan lettere tilpasse undervisningen.

Det kan være utfordrende å tilpasse undervisningen for alle elever. Noen elever kan ligge så langt bak faglig, at deres nivå ligger flere klassetrinn bak de andre elevene i klassen. Informant 3 viser til at dette kan gjøre at elevene føler seg som "outsidere". Elevene kan derfor dekke over at de jobber på et helt annet faglig nivå enn klassekameratene, ved å være forstyrrende. Ifølge informant 3 kan dette føre til en ond sirkel for elevene det gjelder fordi hver gang elevene opptre forstyrrende, kan de havne ytterligere på etterskudd faglig. Informant 5 forteller om hvor vanskelig det kan være å tilpasse undervisningen, når elevene er redde for å vise deres egentlige nivå. Elevene har gjerne et ønske om å være like som resten av klassen, og kan dermed ikke ville vise svakhetene sine foran de andre. I dette arbeidet trekker flere informanter fram betydningen av et godt klasse- og læringsmiljø med fokus på

mestring og positive relasjoner. Informant 3 bruker alltid god tid på å etablere miljøer der det skal være trygt for elevene å prøve på ting de ikke er sikre på at de vil mestre, og at det å svare feil er en nødvendighet i læringsprosessen. Informanten sier at et slikt miljø vil skape motivasjon og tro på egen mestring, som kan bidra til at elevene tør å ta utfordringer og ikke er redde for å bli gjort til latter dersom de mislykkes. Dersom alle elevene blir akseptert slik de er, vil gjerne behovet for å skjule nivået sitt falle bort. Et miljø der elevene synes det er greit å være i, kan forhindre at elevene dekker manglende faglige ferdigheter ved å være forstyrrende. Manger og Wormnes (2015) viser til at lærere har stor påvirkningskraft til å skape et miljø der elevene har positive forventninger til mestring. Det handler om å skape gode og trygge miljøer, der elevene verdsetter at mennesker er forskjellige, og har derfor forskjellige behov og arbeidsoppgaver. Informant 4 er opptatt av å ufarliggjøre undervisning ved å legge vekt på formativ vurdering istedenfor summativ vurdering, noe som stemmer med Mitchell (2018) syn på vurdering. Selv om elevene ikke får karakterer på mellomtrinnet, blir det ofte synlig hvem som har mestret en prøve, og hvem som har mange røde streker i marginen. Da kan det være bedre å fokusere på å skape mestringsopplevelser for elevene i undervisningssituasjoner, istedenfor å fokusere på sluttresultatene som for eksempel antall riktige svar på en prøve. Informant 4 viser til at man må bygge videre på det positive elevene viser faglig, istedenfor å påpeke hvilke feil elevene gjør. Dette står i stil med forskningen til Van Duijvenvoorde (2008) som mener at elevene lærer bedre når søkelyset rettes mot det elevene mestrer i undervisningen, fremfor at læreren påpeker elevenes faglige feil.

Flere av informantene trekker fram betydningen av elevenes egne forventninger til mestring. Om elevene går fatt på oppgaver med forventning om å mislykkes, er informantenes erfaring at de mislykkes i mye større grad enn om de har en positiv forventning til mestring. Det er som Bandura (1997) viser til at det er flere måter man kan bygge opp elevens forventning om mestring. Informant 5 er enig med Bandura (1997), der begge er opptatt av å skape autentiske mestringsopplevelser. Det vil si at elevene får erfare mestring som de virkelig ser og føler nytten av. Et eksempel på dette kan være om elevene erfarer fordelene av å mestre multiplikasjon når de kjøper ting i butikken. Det å mestre oppgaver, kan gi elevene selvtillit og motivasjon til å ta

fatt på nye oppgaver (Manger & Wormnes, 2015). Informant 4 er også opptatt av at elevene selv må få erfare hvilken følelse det gir å mestre noe. Det kan være vanskelig for elever å forvente mestring i matematikkoppgaver, om de ikke har gode erfaringer med dette. Det er, som Overland (2021) skriver, en gjenganger at personlige forhold hos eleven fører til en ond sirkel av manglende faglig mestring. Dersom man går inn i en oppgave med tanken om at man er dum, og ikke har sjanse til å klare oppgaven, vil det være svært vanskelig å mestre oppgaven. Det er derfor vesentlig at læreren klarer å gi elevene forståelse for at arbeidsinnsats og ambisjoner spiller en stor rolle i mestring av det faglige (Overland, 2021). Dette vil være svært viktig for elevenes motivasjon, som er helt essensielt for å kunne oppnå mestring (Overland, 2021).

Det å mestre noe er ikke nødvendigvis forbundet med noe positivt. Informantene forteller om elever som har mestret det å være forstyrrende i undervisningen. Disse elevene har valgt å være forstyrrende, istedenfor å begi seg ut på oppgaver som de ikke tror de mestrer. Informant 4 mener at dette ofte er et bevisst valg fra elevene, og at det derfor er lærernes oppgave å hjelpe elevene til å ta bedre atferdsmessige valg. Ross W. Greene (sitert i Elvén, 2017, s.22) mener at alle elever som kan oppføre seg, gjør det, og det handler derfor om å komme med gode tilpasninger i skolehverdagen, slik at elevene får meningsfulle dager preget av mestring. Informantene tror at elevene er som oftest klar over hvilke reaksjoner de kan få fra læreren når de opptrer forstyrrende, men likevel velger mange en slik atferd. Dette kan ha sammenheng med det Elvén (2017, s.41) skriver om straff. Elvén (2017) skriver at om man straffer elever som viser forstyrrende atferd, vil den forstyrrende atferden bare øke. Dette forklares med at en straff kan gjøre godt for samvittigheten til elevene. Om elevene føler at straffen er mildere enn gevinsten for å være forstyrrende, vil elevene bare fortsette i samme spor. Da er gevinsten av å forstyrre andre og bli irettesatt av læreren større enn å for eksempel vise klassekameratene at man ikke mestrer oppgavene (Elvén, 2017).

Befring et al. (2010) viser til at positive relasjoner til medelever og sosial mestring kan kompensere for lite faglig mestring, og at dette kan gjøre at elevene trives på skolen. For de elevene som opplever faglige nederlag på skolen, er det essensielt at

de opplever sosial mestring på skolen. Det er lærerens jobb å legge til rette for at dette skal skje (Holmberg & Engebretsen, 2019), og empirien vår viser at dette er noe informantene er bevisste på. Informant 4 snakker eksempelvis varmt om gevinsten man får ved å undervise i mer praksisrelaterte skolefag utenfor klasserommet som mat & helse, kroppsøving eller kunst & håndverk. Informanten forteller at gjennom å være sammen med elevene på en annen arena, kan informantene få et helt annet inntrykk av elevene, og informantene tror også elevene kan få et helt annet inntrykk av vedkommende som lærer. Elever som verken mestrer matematikk, norsk eller engelsk, kan for eksempel være på et svært høyt nivå i kunst & håndverk. Her kan elevene oppleve en mestringsfølelse som de ikke oppnår i andre fag. Informanten indikerer at samhandling med disse elevene på slike arenaer kan gjøre relasjonsarbeidet vesentlig lettere. Her kan man dra paralleller til Nordahl (2000), som viser at elever som er forstyrrende i klasserommet, ikke nødvendigvis vil være forstyrrende på andre arenaer.

I håndteringen av forstyrrende atferd er informantene opptatt av å vite hvordan elevene har det sosialt. Da kan informantene tilpasse skolehverdagen ut fra hvordan elevene trives på skolen. Informant 5 viser til en situasjon der en elev ikke trivdes på skolen, og eleven var samtidig forstyrrende i undervisningen. En undersøkelse viste at eleven ikke trivdes på skolen. Informantene er derfor kontinuerlig ute etter å få kunnskap om hvordan elevene trives på skolen. De mener at det er vel så viktig å kartlegge elevenes sosiale liv som faglige ferdigheter på skolen. Til hjelp i dette arbeidet bruker informantene blant annet Elevundersøkelsen (Utdanningsdirektoratet, 2023b). De føler undersøkelsen er til stor hjelp til å avdekke eventuell mistriivsel, og i arbeidet med å komme opp med passende tiltak. Om de eksempelvis får informasjon om at noen elever mistrives på skolen, retter informantene fokuset mot hvordan de kan forbedre de mellommenneskelige relasjonene til elevene. Forskningen til Nielsen et al. (2013) viser at elever trives bedre når de har gode relasjoner med personer på skolen. Informant 2 trekker også fram Olweus-programmet, som konsentrerer seg om hvordan elevene skal behandle de andre i klassen. Om klassemiljøet er preget av dårlige relasjoner mellom elevene, kan det være en kontekstuell risikofaktor for forstyrrende atferd (Ogden 2015).

5.2 Håndtering og forebygging

Informantene er samstemte i at forstyrrende atferd er en daglig utfordring for dem, der de forteller om mange forskjellige erfaringer med håndtering og forebygging av denne atferden. Informantenes erfaringer med omfanget av forstyrrende atferd, stemmer overens med annen litteratur og forskning, som anser forstyrrende atferd som en av lærerens største utfordringer i yrket (Ogden, 2015; Ødegård, 2017).

Informantene forteller at de sjeldent eller aldri konfronterer elever som viser forstyrrende atferd foran resten av klassen. Dette blir typisk gjort ved å navngi elevene som viser forstyrrende atferd, samtidig som man uttrykker at oppførselen er uakseptabel. Slike situasjoner er en form for kommunikasjon mellom læreren og de aktuelle elevene, men også mellom læreren og resten av klassen (Drugli, 2012). Informant 5 mener at konfrontasjon av elever foran klassen gjør ting vondt verre, også når det gjelder relasjonen deres. Elever som viser forstyrrende atferd, har ofte en dårlig relasjon med læreren fra før av (Aldrup et al. 2018). Det å konfrontere elever foran resten av klassen, kan gjøre arbeidet med å forbedre relasjonen enda vanskeligere. Bronfenbrenner (1981) viser til hvordan uønsket atferd, som eksempelvis forstyrrende atferd, kan bli opprettholdt av en dårlig relasjon mellom lærer og elev. Informantene er spesielt opptatt av å arbeide relasjonelt med de elevene som de føler at de har en svak relasjon til. Informantenes erfaringer er at disse elevene kan vise forstyrrende atferd. Viktigheten av dette understrekes av at det er elevenes relasjon med læreren som er den viktigste relasjonen elevene har på skolen (Midthassel, 2019).

Som informant 1 påpeker, blir det veldig åpenlyst når en konfrontasjon oppstår i undervisningen. Da vil resten av elevene få med seg lærerens reaksjoner på forstyrrende atferd, noe som ifølge Ogden (2015) og Hughes og Im (2016) kan være problematisk fordi det kan få negative konsekvenser for medelevenes relasjon til elevene som opptrer forstyrrende. Hughes og Im (2016) viser til at elever lett kan bli påvirket av læreres handlinger mot elever som er forstyrrende. Dersom en lærer for eksempel ofte korrigerer forstyrrende atferd foran hele klassen, kan det bidra til at de andre elevene får et mer negativt inntrykk av eleven (Ogden, 2015; Midthassel, 2019). Informantene ønsker ikke å konfrontere eller navngi elevene foran klassen.

De ønsker heller å håndtere forstyrrende atferd med minst mulig inngripen foran klassen. Informantene beskriver dette som en vanskelig balansegang. De skal klare å kommunisere ut til klassen at forstyrrende atferd ikke er akseptabelt, samtidig som de skal håndtere det med minst mulig inngripen foran klassen. Informantene forteller om en forventning fra mange elever om at læreren skal håndtere uønsket atferd umiddelbart når den oppstår. En slik forventning fra elever samsvarer ikke med hva informantene opplever er god håndtering av forstyrrende atferd. Informant 1 har erfaringer med at andre elever blir misfornøyde, når de mener at læreren ikke kjefter og straffer elever som forstyrrer undervisningen. Samme informant har erfart at den forstyrrende atferden kan eskalere dersom læreren viser stor oppmerksomhet til elevene som viser forstyrrende atferd. Det er i tråd med Elvén (2017), som mener at elevenes uønskede atferd kan øke om eleven får irettesettelser som straff. Å ty til kjefting kan føre til en større avstand mellom lærer og elev, og en svakere relasjon (Elvén, 2017).

Samtlige informanter gir uttrykk for at de alltid tenker over relasjoner og hvilke konsekvenser det kan få når de håndterer forstyrrende atferd. Informant 3, 4 og 5 er veldig tydelig i sin tale at det er ødeleggende for relasjonen å henge ut, navngi og kjefte på elever. Disse informantene vektlegger at man heller må søke etter og forstå hvorfor enkelte elever opptrer forstyrrende. De viser til at om man forstår elevens atferd, vil man ha større respekt for atferden de viser, og det vil være til stor hjelp i arbeidet med å tilpasse undervisningen ut ifra elevenes evner og behov. Overland (2014) viser til viktigheten av at lærere får forståelse for elevens tanker rundt sin egen atferd og læringssituasjon. I arbeidet med å forstå elevs atferd, er informantene opptatt av å ha jevnlig samtaler med elevene. Uten at partene snakker sammen om atferden, vil lærerens jobb med å sette inn tiltak være litt som å famle i blinde (Stray & Stray, 2014). Disse samtaler bør bli tatt i fred og ro, og ikke under, eller kort tid etter at en elev har vært forstyrrende (Overland, 2021). Informant 3 forteller om gode erfaringer med å ha samtaler der elevene får delt tankene sine med læreren om hvorfor de er forstyrrende. Informanten forteller om en episode der en elev forstyrrer undervisningen, ved å fikle med forskjellige ting som laget lyd. Etter en åpen samtale på tomannshånd med eleven, sa eleven at han/hun hadde behov for å fikle med noe. I løpet av samtalen kom de sammen fram til tiltaket om at eleven

fikk tillatelse til å fikle med en stressball eller “skoletyggis”, noe som viste seg å være et veldig vellykket tiltak, og er noe som informantene har tatt med seg videre i håndteringen av forstyrrende atferd. Dette står i stil med Overland (2021) og Bergkastet et al. (2015) sine resultater om viktigheten av å ha samtaler der elevene får snakket om tankene sine med læreren. Vi anser disse samtaler som en naturlig arena der man også får arbeidet med målrettet relasjonsbygging. I disse situasjonene kan man vise elevene og få elevene til å forstå at man ønsker å hjelpe dem. Dette står i stil med Meads (1934) tanker om perspektivtaking, og hvordan forståelse for elevenes atferd kan virke positivt inn i relasjonsbyggingen. Informantene har ellers et generelt fokus på jevnlig samtaler med elevene gjennom skoledagen, som for eksempel under lesekvart, matpause eller i friminutt. Under disse samtaler arbeider informantene relasjonelt, samtidig som de er ute etter å forstå elevenes forstyrrende atferd. Vi anser disse situasjonene som ideelle for læreren til å vise at de bryr seg om elevene, og ønsker at elevene skal ha det godt og lykkes på skolen. Ifølge informant 2 har det stor effekt å ta med elevene ut på gangen for å snakke med dem, og begrunner dette med at elevene er lettere å nå inn til på tomannshånd. Informant 5 mener en samtale med eleven på gangen, styrker det relasjonelle båndet mellom lærer og elev. Eleven kan sammen med læreren legge en plan for hvordan eleven kan forbedre atferden sin, der eleven kan komme med sine ønsker om tilpasninger i undervisningen (Bergkastet et al. 2015). Informant 2 mener elevene i klassen utdeler roller til enkelte elever, for eksempel “klassens klovn” eller “klassens bråkemaker”. En slik rolle kan være vanskelig å endre på, selv om eleven gjerne har lyst til å fjerne kallenavnet (Befring & Duesund, 2012). Det er mulig slike roller oppstår fordi en lærer konfronterer slik oppførsel i plenum gjentagende ganger. Derfor er det viktig å skape en rolle som eleven føler seg hjemme i (Murray & Greenberg, 2001).

Flere av informantene forklarer at de bruker kroppsspråket sitt til å formidle beskjeder. Arnesen et al. (2014) viser til at kroppsspråket har vesentlig betydning for relasjonsarbeidet. Informantene forteller at et blikk, et nikk, en hånd på pulten eller et klapp på skulderen kan bli utført til den som viser forstyrrende atferd. Formålet er å håndtere den forstyrrende atferd med minst mulig inngripen. Det er skånsomt for eleven samtidig som lærer og resten av klassen blir forstyrret mindre i undervisning.

I motsetning til å stoppe undervisningen for å konfrontere uønsket atferd, så kan bruk av kroppsspråk fra informantene være nok til å håndtere forstyrrende atferd der og da. Informant 4 understreker at man må ha en god relasjon til eleven det gjelder, for at kroppsspråket kan fungere som en demper på forstyrrende atferd. Det forutsetter også at læreren kjenner eleven. Ved å gi et nikk, slipper eleven å få en følelse av å bli hengt ut foran resten av klassen. Det kan faktisk være at de andre elevene ikke får det med seg i det hele tatt. Da får læreren dempet den forstyrrende atferden, samtidig som man ikke skader relasjonen til eleven. På den måten er en positiv relasjon til stor hjelp i håndteringen av forstyrrende atferd. Uten en positiv relasjon er det langt fra sikkert at det vil fungere med å gi et nikk til eleven som opptrer forstyrrende. En vikar eller timelærer kan høyst sannsynlig ikke håndtere forstyrrende atferd gjennom et blikk eller et nikk. En lærer som eleven har en trygg og god relasjon til, kan derimot håndtere forstyrrende atferd med slike manøvrer. Det kan ha sammenheng med at kontaktlærerne som oftest har bedre relasjon med elevene sammenlignet med en faglærer, som Scherzinger og Wettstein (2019) viser til i sin studie. På den andre siden er menneskets opplevelse av kvaliteten på en relasjon subjektiv (Aasen et al. 2014), og derfor er det ikke gitt at en kontaktlærer får en bedre relasjon til en elev enn en vikar eller timelærer. Dersom læreren skal ha mulighet til å dempe forstyrrende atferd ved å nikke, avhenger det også av organisering av klasserommet. Klasserommet må være organisert slik at læreren kan få blikkontakt med alle elever (Bergkastet et al. 2015).

Informant 5 forklarer at han/hun fremmer ønsket atferd, istedenfor å sette søkelys på uønsket atferd, som vedkommende eksemplifiserte ved at elevene skulle hente hyllebok. Da roser informantene de elevene som finner boken rolig, istedenfor å kjeffe på de som ikke er rolig. Det er en gjenganger blant informantene at de fremmer ønsket atferd ved å gi ros til elevene som følger beskjeder. Dette kan underbygges av Nordahl et al. (2012), som viser til at elever har behov for å få ros, spesielt de litt sårbare elevene. Informantene forteller at de bruker mye ros i relasjonsbygging med elevene, og i forebygging og håndtering av forstyrrende atferd. Ros er i motsetning til straff en måte elevene kan kjenne på mestring. Informant 5 bruker ros som et verktøy til å sikre seg at alle elevene føler seg sett av læreren. Informantenes vektlegging av ros kan ses i sammenheng med Nordahl et al. (2012), som skriver at

elever som viser atferdsproblemer trenger mer ros enn barn flest. Informant 4 håndterer også forstyrrende atferd med å fremme ønsket atferd. Dersom læreren fremmer ønsket atferd, kan uroen minske i undervisningen (Arnesen et al. 2014). Hvis læreren retter søkelys mot ønsket atferd, kan det være en måte elevene føler seg sett og anerkjent på. Gjennom å sette søkelys på ønsket atferd oppstår det interaksjoner mellom lærer og elev, og det er på den måten relasjoner etableres og vedlikeholdes (Aasen et al. 2014, s.13). Det betyr at jo mer læreren fremmer ønsket atferd, desto flere positive interaksjoner får elevene med læreren. Da får lærerne i tillegg etablere og vedlikeholde relasjonene. Slik Arnesen et al. (2014) beskriver det, kan det å fremme ønsket atferd ha en effekt fordi elevene da følger lærerens beskjed, og dermed minsker uroen i klasserommet. Informant 5 omtaler det som en dominoeffekt. Det vil si når læreren gir ros til den ene personen for å hente boken, så vil mest sannsynlig flere følge samme beskjed. I bunn og grunn handler dette om at læreren skal være en rollemodell, som skal skape et trygt klassemiljø for alle. Elevene skal ha det trygt og godt på skolen (Opplæringslova, 1998, §9A-3). Det er derfor essensielt å skape et godt klasse- og læringsmiljø, som er blant de grunnleggende behovene elevene har for å ha det trygt og godt på skolen (Midthassel, 2019). Hvis elevene skal ha det trygt og godt på skolen, så må elevene på ingen måte føle utrygghet og redsel for å bli hengt ut og konfrontert foran hele klassen. Gode relasjoner er med på å skape trygghet for elevene (Arnesen et al. 2014; Doll et al. 2014). Som følge av dette, er informantene bevisste på å håndtere forstyrrende atferd med minst mulig inngripen foran klassen.

Informantene viser til at lærere kan ha lett for å tro at elever som opptrer forstyrrende kun er ute etter oppmerksomhet, og av den grunn forstyrrer resten av klassen. Informant 3 mener elevene verken ønsker å forstyrre eller gjøre noe i ond hensikt. Det er nok en sentral årsak til hvorfor informantene ønsker å skåne elevene fra å fremstå som et problem for klassen. Selv om samtlige informanter er opptatt av å prøve å "snu" elever som viser forstyrrende atferd, er det ulikt hvilket syn på hvor de skal legge innsatsen. Ofte kan man ha lett for å tro at innsatsen må legges på de elevene som er mest forstyrrende og tar størst plass i undervisningen. Forstyrrende atferd kan ha lett for å smitte over på andre elever i undervisningen. Andre elever kan imitere dem som opptrer forstyrrende, uten at de nødvendigvis ønsker å gjøre

det (Duesund & Ødegård, 2018). Informant 4 er opptatt av at det er de elevene som blir mest påvirket av forstyrrende atferd man må legge inn ressurser på, for å snu atferden. Disse elevene er gjerne lettere å snu enn den eleven som starter den forstyrrende atferden i undervisningen, da disse elevene kan ha andre årsaker til den forstyrrende atferden. Deres årsaker kan være at de ønsker å støtte kompisen sin og at de kan føle tilhørighet til en gruppe som opptre forstyrrende. En annen årsak kan være at den atferden de utfører, er den atferden som gir mest mening for dem. Det kan gi mest mening å imitere klassekameraten, istedenfor å gjøre det læreren sier (Duesund & Ødegård, 2018). Elevene har forskjellige roller i klasserommet, og noen har mer innflytelse på medelevene sine enn andre. Her er det naturlig å trekke inn Meads teori om symbolsk interaksjonisme (Mead, 1934). Dersom man klarer å snu de typiske lederne i klassen til å vise ønsket atferd i undervisningen, kan andre elever følge etter. Et miljø der positiv atferd blir belønnet kan være et godt tiltak mot forstyrrende atferd. Belønningen kan være alt fra positive bekreftelser til belønningssystemer for klassen. Det er imidlertid viktig å huske på at elevene kan definere belønning forskjellig. Noen elever kan synes det er en belønning å få bruke iPad, mens andre elever ikke vil synes det er en belønning. Det er derfor essensielt at læreren kjenner elevene godt, og vet hvilken type belønning elevene vil ha. På den måten kan belønning være et godt hjelpemiddel i arbeidet med forstyrrende atferd (Isaksen og Karlsen, 2018). Vi anser det som viktig at lærere er bevisst på hvordan han/hun kan fremme og verdsette ønsket atferd i undervisningen.

Stortingsmelding 31 presiserer at foreldre er viktige samarbeidspartnere for å løse atferdsproblemer. Informantene viser til foreldresamarbeid som en del av håndteringen og forebyggingen av forstyrrende atferd. Et tett foreldresamarbeid er viktig for å håndtere og forebygge forstyrrende atferd. I lys av eksempelet informant 2 kom med om en dødssyk bestefar, så er det en bekreftelse på at foreldre er viktige samarbeidspartnere (Meld. St. 31. (2007-2008)). Informant 2 kunne håndtert situasjonen med eleven på en mye bedre måte dersom de foresatte hadde gitt beskjed til læreren om at bestefaren var alvorlig syk. Da kunne læreren tilpasset undervisningen for eleven, og læreren hadde fått forstått elevens atferd på en mye bedre måte. Dette viser også at lærere må være oppmerksomme på elever som viser økt omfang og hyppighet av forstyrrende atferd. Dette kan gi hint til læreren om

at noe kan ha skjedd på hjemmebane eller på skolen, og at man derfor bør være ekstra oppmerksom på denne eleven (Overland, 2021). Vi anser det som nødvendig med god kommunikasjon, der foresatte skal ha lav terskel for å sende melding til lærer. Læreren må også kunne sende en melding til foresatte slik at samarbeidet går begge veier, og at alle aktører drar i samme retning. Informant 3 sender melding hjem til foresatte for å involvere foreldrene. På den måten kan foreldrene være en ekstra stemme i å fortelle barnet sitt hva som er uakseptabelt. På samme måte som elevene har behov for ros, tror informant 3 at foreldrene også til tider har behov for ros. Da kan det av og til være lurt å sende en melding til foresatte når ungen har hatt en bra dag. Dette anser vi som noe som er med på å skape positive relasjoner.

Flere av informantene forteller om at de føler de ikke får ut potensialet de har som lærere på grunn av forstyrrende atferd kan ødelegge deler av undervisningen. Informantene har også flere forslag og tiltak for å forbedre situasjonen, men det handler for det meste om nok voksenressurser. Informantene ser mange muligheter de kan arbeide på, men mange av disse alternativene er vanskelige å gjennomføre på grunn av manglende voksenressurser. Informantene forteller at de ofte står helt alene i undervisningen. Enkelte informanter snakker fremmer det å snakke med elevene på tomannshånd ute på gangen. Dette kan imidlertid være vanskelig å gjennomføre om du står alene i klasserommet, da resten av klassen kan håndtere det dårlig å være alene. Det kan oppstå mer uro ved at lærer ikke er til stede i klasserommet. Da blir læreren nødt til å reagere inne i klasserommet, noe som kan vise seg å ikke alltid være så lurt. Informantene ser mange positive muligheter om de hadde hatt mer voksenressurser i undervisningen. Da kunne de lettere ha arbeidet proaktivt med elever som er i ferd med å bli forstyrrende. Informant 1 foreslår å sende ut urolige elever dersom man ser at de trenger å få ut litt energi, før de kan komme inn igjen og fortsette med læringsaktiviteten. Vi oppfatter det derfor slik at flere voksne i undervisningen, kan hjelpe elevene til å mestre sosiale og faglige utfordringer, som kan redusere eller eliminere forstyrrende atferd (Bandura, 1997; Manger & Wormnes, 2015).

Elvén (2017), Ogden (2017) og flere av informantene er samstemte i den negative påvirkningen det å ha for mange vikarer inne i klassen. Vikarene er ofte ufaglærte,

og kan ofte ha lett for å kjeft og straffe elever som viser forstyrrende atferd, noe som bare vil forverre situasjonen. Dette kan påvirke elevens atferd på skolen negativt (Utdanningsforbundet, 2017), noe informant 4 har erfart at det kan ta lang tid å bygge opp igjen. Informantene mener derfor at man må ha en tett dialog med vikarene om hvordan man håndterer forstyrrende atferd i klassen, slik at det blir forutsigbart for elevene. Om læreres skolehverdag blir preget av mye forstyrrende atferd og en følelse av mislykkethet, kan dette, som Myers og Pianta (2008) og Drugli (2013) skriver, gi økt stress og negative konsekvenser for lærerne. Informantene forteller om at en undervisningstime blir sjelden slik man har planlagt. Dersom en undervisningstime ikke ble slik læreren hadde sett for seg, betyr ikke det nødvendigvis at undervisningen var dårlig. Det er vesentlig at lærere ikke kun skylder på seg selv når de ikke mestrer å håndtere forstyrrende atferd. Da kan man komme inn i en ond sirkel av håpløshet og stress, istedenfor å konsentrere seg om hvordan man kan bedre situasjonen ved hjelp av ulike tiltak.

5.3 Etablering av tydelige rammer og rutiner

Å etablere tydelige rammer og gode rutiner blir løftet fram av alle informantene, som essensielt i arbeidet med å håndtere forstyrrende atferd i undervisningen. Dette er i tråd med det Midthassel (2019) og Doyle (2006) mener om tydelige rammer og rutiner i undervisningen. Informantene har lagt fram sine synspunkter på hvordan man bør etablere tydelige rammer og rutiner i undervisningen, og det er bred enighet om at undervisningen bør være forutsigbar for elevene med tydelige og gjentakende rammer og rutiner. Aasen et al. (2014) støtter også at tydelige og gjentakende rammer og rutiner er viktig for å skape forutsigbarhet for elevene. Det blir sagt fra flere informanter at det er viktig å ha et bevisst forhold til den forstyrrende atferden. Det tolker vi i retning av at læreren ikke må overse problemet fordi elevene kan ta styringen over klasserommet. Læreren er den viktigste strukturbyggeren i klasserommet, og nettopp derfor er det så viktig at læreren tar styringen gjennom å skape tydelige rammer og rutiner i undervisningen (Midthassel, 2019).

Det er lærere i rollen som klasseledere, som skal etablere tydelige rammer og rutiner i undervisningen. Informantene beskriver seg selv som konsekvente og tydelige klasseledere, samtidig som de viser varme og empati. Det er i tråd med Ertesvåg

(2011) sin oppfattelse av lederstil som fungerer best relasjonelt i klasseledelse. Når informantene utøver denne lederstilen, viser læreren varme og støtte, og setter nødvendige grenser (Aronson, 2004). Klasseledelse viser seg å spille en essensiell rolle i håndteringen av forstyrrende atferd. Det handler ikke bare om hvordan man håndterer forstyrrende atferd, men også hvor bevisst man er på hvilke metoder man bruker i denne håndteringen. Hvordan man leder elevgruppen på, vil i stor grad fremme eller hemme utviklingen av de enkelte elevrelasjonene, og da er det verdt å tenke på hvilke metoder man utøver i undervisningen (Drugli, 2012). Informant 3 vektlegger at man må ha en positiv innstilling i bunn i møtet med forstyrrende atferd. Stortingsmelding 22 viser at kompetanse innenfor klasseledelse, er en klar strategi fra styresmaktene for å bekjempe forstyrrende atferd (2010-11). Ifølge flere av informantene er det et skille mellom hvor langt man kan strekke grensene uten at det skader relasjonen mellom lærer-elev. Ogden (2015) mener god klasseledelse betyr at læreren mestrer balansegangen mellom å vise forståelse og sette grenser. Det er en balansegang som våre informanter flere ganger har opplevd som utfordrende. Informant 1 er åpen om at vedkommende har opplevd at noen av elevene vendte seg imot fordi vedkommende var for streng. Denne lederstilen kan minne om en autoritær lederstil. Denne lederstilen egner seg til å få på plass gode strukturer i undervisningen, men kan gi vanskeligheter med relasjonsbygging, da læreren kan oppfattes som for streng. Etter hvert endret informanten lederstilen sin til en mer autoritativ stil, en lederstil som egner seg godt til struktur- og relasjonsbygging (B. Bakken, 2019). Da merket informanten at det var lettere å bygge relasjoner til elevene.

Selv om informantene er samstemte over at en god klasseleder er konsekvent og tydelig, samtidig som læreren viser varme og empati, så praktiserer informantene klasseledelse noe ulikt. En tydelig klasseleder gir forutsigbarhet for elevene gjennom faste og gjentatte rutiner og rammer. Det innebærer også at læreren gir tydelige beskjeder og instruksjoner, og at undervisningen har en tydelig og god struktur (Kunnskapsdepartementet, 2011). Informant 1 er veldig opptatt av å skape et godt læringsmiljø i klassen. Det anser informanten som en grunnleggende del i håndteringen av forstyrrende atferd. For å klare dette er informanten en tydelig klasseleder som ifølge seg selv, kan være litt for streng, men det anser informanten

som nødvendig. Da bruker informanten tid på å etablere tydelige rammer og rutiner, og etterpå kan informanten bruke tid på å skape positive relasjoner. Det står litt i kontrast til hvordan informant 5 arbeider med relasjoner. Hos vedkommende er relasjoner noe som er i hovedfokus daglig. Informant 1 har en ganske avslappet holdning til vanskeligheten av å etablere positive relasjoner med elevene. Informant 1 mener relasjonene kommer nærmest av seg selv. I motsetning til informant 5 som arbeider kontinuerlig med å skape disse positive relasjonene. Informant 1 mener relasjonene kommer nærmest av seg selv. Dette kan ses i sammenheng med Drugli (2012), som viser at fokus på egen klasseledelse kan spille inn i relasjonsarbeidet med elevene på en positiv forsterkende måte. Ved å ha tydelige rammer og rutiner frigjør det tid til relasjonsarbeid. Informant 1 er muligens bevisst på dette ved å jobbe med læringsmiljøet før vedkommende tar sikte på å arbeide relasjonelt. Det å arbeide med læringsmiljøet er uansett i tråd med å skape tydelige rammer og rutiner som kan hjelpe til i etablering og opprettholdelse av positive relasjoner (Arnesen et al. 2014). Informant 1 har opparbeidet seg tydelige rammer og rutiner i undervisningen, slik at det er lettere å skape relasjoner. Da kan informant 1 bruke tid og krefter på å arbeide med relasjoner istedenfor å bruke tid i undervisningen på å holde ro og orden. Alle informantene synes det er mye lettere og kjekkere å drive med relasjonsbygging når det er tydelige rammer i klassen. Informant 3 viser at han/hun mener at rammer og rutiner hjelper til i etablering og opprettholdelse av positive relasjoner gjennom å stille seg i døråpningen til garderoben til elevene hver morgen. På den måten får læreren mulighet til både å observere og samtidig etablere og vedlikeholde relasjoner. Dette er i tråd med hva Eriksen og Lyng (2015) skriver om å ha faste møtepunkter for å ivareta relasjonene. I de fleste møtene med elevene trenger det ikke å være mer enn å si "god morgen", noe som er et øyeblikk-til-øyeblikk-interaksjon (Wubbels et al. 2015). Informant 3 utnytter naturlige øyeblikk til å drive samhandling med elevene.

Overordnet del i læreplanverket understreker at læreren er en rollemodell som skal skape trygghet for elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 3.5). Å lage grenser som oppfattes for strenge kan skape utrygghet. Læreren bør ha en autoritativ lederstil, med fokus på å støtte elevene samtidig som man setter grenser (Ertesvåg, 2011). Hattie (2009) viser at elevene kan ha stor nytte av å motta tydelige

forventninger til atferden deres. Dette står i stil med informant 1, som ønsker å skape gode rutiner ved hjelp av klare forventninger til ønsket atferd. Informanten er dermed opptatt av å slå ned på uønsket atferd fra start av slik at det ikke får utviklet seg. Informant 4 er opptatt av å ikke gi for vanskelige oppgaver til elevene, men her viser forskning at det er viktig å være bevisst på hvor lavt man senker nivået. Mitchell (2018) viser til viktigheten av å ikke senke krav og forventninger til elever i frykt for at det skal oppstå uheldige situasjoner. Et eksempel på dette er om en lærer gir alt for lette oppgaver til elevene, for å slippe mulig forstyrrende atferd. Elevene trenger derimot tilpassede oppgaver som gir dem utfordringer. Om oppgavene blir for lette, kan det minske elevenes læringsmuligheter, da de ikke får utfordret og utviklet evnene sine.

Forstyrrende atferd er ifølge informantene noe som de tenker på i planlegging av undervisning. Noen av informantene tenker over situasjoner der det potensielt kan oppstå forstyrrende atferd, og inkluderer disse betraktningene når læring planlegges. Om læreren arbeider proaktivt, kan det virke forebyggende på forstyrrende atferd (Arnesen et al. 2014). Informant 2 og 4 arbeider ved å ha et bevisst forhold til at elevene trenger pauser for å holde oppe konsentrasjonen, samt at det ikke er tilfeldig hvilke elever som blir satt sammen til å samarbeide. Samarbeidsoppgaver blir trukket fram av informantene som en passende arena for relasjonsbygging mellom elevene. På samme måte som studien til Eriksen og Lyng (2015), ser informant 1 verdien av at elevene samarbeider i mindre grupper. Informant 4 snakker om viktigheten av at læreren er bevisst på hvordan du setter sammen gruppene. Gjennom tidligere erfaringer vet lærerne gjerne hvem som kan og ikke bør jobbe sammen. Lærerne har også gjerne erfart hvem som trenger å arbeide med noen de er trygge på. Dersom lærerne ikke er bevisst på gruppesammensetning, er erfaringene til informantene at samarbeidsoppgaver også kan lede til mye forstyrrende atferd. Informant 3 har flere erfaringer med dette, og foretrekker helst at gruppearbeidet foregår i klasserommet, og ikke spredd rundt på forskjellige grupperom. Informanten opplever at han/ hun kan være proaktiv angående håndtering av forstyrrende atferd når alle elevene er i klasserommet. Dersom elevene fordeles på forskjellige rom, kan den forstyrrende atferden ha eskalert uten at læreren er til stede i rommet. Når atferden først har eskalert, er informantens

erfaring at det er vanskeligere å håndtere.

I lærerens arbeid med å sette grenser, bruker noen av informantene elevmedvirkning. Elevmedvirkning er et satsingsområde i det nye læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 1.6). Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 1.6). To av informantene tar med elevene i arbeidet med å lage regler for hvordan man skal oppføre seg i undervisningen. Ved å involvere elevene på denne måten, er elevene selv aktive og bevisste på hvordan læreren ønsker at atferden deres skal være. Elevene er gjerne mer innforstått med reglene som håndheves, når de selv har deltatt i arbeidet med reglene, noe som kan gjøre det lettere å respektere reglene. Når læreren tar elevene med i slike beslutninger, er det også en måte å vise tillit overfor elevene på. Ogden (2012) skriver at læreren må overbevise elevene om at han/hun er en tillitsfull person det går an å stole på. Hvis elevene er med i beslutningen om reglene, kjenner elevene til de tydelige rammene for klasserommet, og da bør undervisningen være forutsigbar for elevene (Aasen et al. 2014). Tilknytningsteorien til Bowlby (1969) viser at elevene lærer og trives best på skolen når de har en trygg og god relasjon til en voksen. Dette viser hvilken betydning lærere har på elevens læringsutbytte og trivsel. Denne betydningen er flere av informantene bevisste på.

Informantene forteller at de finner sine egne metoder som elevene responderer positivt på. Først og fremst uttrykker informantene at de må være tålmodige i sitt arbeid med forstyrrende atferd. Det kan være uvaner fra elevene som er vanskelig å endre på umiddelbart. Informant 1 tolererer ikke at elevene snakker mens læreren snakker. Informanten velger da å stoppe undervisningen, og fortelle elevene hvordan informanten ønsker det skal være. Hver gang det oppstår forstyrrende atferd i undervisningen repeterer informant 1 reglene som gjelder i undervisningen. Det bevitner en klar og tydelig klasseleder som lager tydelige rutiner i klasserommet. Samtlige informanter er opptatt av å minske den forstyrrende atferden i undervisningen, men det er ulikt hvor strenge informantene er i håndheving av regler og hvor mye forstyrrende atferd de tillater før de reagerer. Dette viser at klasselederstil og lærernes tanker og meninger vil påvirke hvilke ting som blir slått

ned på i klasserommet. Dette kan dermed variere fra lærer til lærer, noe som viser viktigheten av at det samarbeides godt mellom de forskjellige voksne som er i klassen. Lærere som underviser i samme klasse, kan fordelaktig snakke sammen om rammer og rutiner. Bakken (2019) og informant 4 trekker begge fram betydningen av at læreren samkjører seg i utfoldelsen av rutiner i undervisningen. Informant 4 mener det blir forvirrende for elevene dersom de må forholde seg til ulike lærere, som håndhever forskjellige rutiner og regelverk. Elever som strever med å følge den ene læreren sitt regelverk, og må omstille seg til neste lærer i neste time, får svært ugunstige rammebetingelser. Det kan føre til at skoledagen blir svært uforutsigbar for enkelte elever. Av den grunn peker informant 4 på viktigheten av at lærerne samarbeider om å lage felles retningslinjer for undervisningen. Dersom lærere praktiserer forskjellige rutiner i samme klasse, vil ikke rutinene ha ønsket effekt i klassen. Da kan rutinene virke uforutsigbare og forvirrende for elevene (B. Bakken, 2019). Sett fra lærerens ståsted vil tilliten til enkelte lærere settes på prøve for elevene. Lærerne som håndterer forstyrrende atferd på den måten som elevene ønsker det, vil bli favorisert og få gode muligheter til å etablere relasjoner med elevene. Lærere som gjerne i større grad setter grenser og forventninger til elevene, vil bli mindre likt og dermed få vansker med å etablere slike relasjoner.

Flere skoleforskere trekker fram at forutsigbarhet er en viktig faktor for å etablere tydelige rammer og rutiner (Aasen et al. 2014; Arnesen et al. 2014; Elvén, 2017; Johannessen & Bakken, 2020). Det kan se ut som om informantene i denne studien også oppfatter det som sentralt at de ulike voksne i klassen har felles forutsigbare rammer og rutiner. Informantene er opptatt av å skape forutsigbarhet for elevene gjennom skoledagen. Det beste for elevene er at alle aktører rundt elevene har et godt samarbeid (Erdal & Glavin, 2018). Et av tiltakene er å skrive planen for dagen på tavla. Elvén (2017) skriver at dette er en måte å forberede elevene på hvilke oppgaver som venter. Man kan også ha dagsplanen synlig på pulten til elevene. På denne måten får elevene oppleve en forutsigbarhet gjennom skoledagen i stedet for å bli overrasket over oppgaver som blir gitt (Elvén, 2017). Elevene kan bli urolige av å ikke vite hva som skal skje i neste time, hvilke lærere som skal være med klassen eller i hvilke rom klassen skal være i. Gode rutiner skaper flyt i undervisningen og kan minske hyppigheten av bråk og uro fra elever i klassen (Doyle, 2006).

Informantene ønsker å lage tydelige rammer og rutiner i situasjoner der elevene har behov for klare føringer for hvordan de skal oppføre seg. Overgangssituasjoner er situasjoner som informantene trekker fram som kan preges av få eller ingen tydelige rammer. Overgangssituasjoner kan være kaotiske (Statlig pedagogisk tjeneste, 2021). Eksempler på overgangssituasjoner er når elevene skal hente bøker i hylla, finne fram mat eller å gå til sitteplassen sin. Både informant 3 og 5 har mange erfaringer på at forstyrrende atferd kan oppstå i disse overgangene. Da kan de gjerne ha arbeidet godt i timen før. Spesielt informant 5 bruker mye tid på å jobbe med overgangsfasene. Informanten føler at elevene drar med seg den forstyrrende atferden fra overgangsfasen videre inn i undervisningsøkten. Flere av informantene prøver å innarbeide tydelige rammer og rutiner i overgangssituasjoner ved å forklare hva læreren forventer av elevene, om og om igjen, helt til elevene er innforstått med rammene. En rutine kan være å gi tydelig beskjed om hva som skal skje og sjekke om alle har forstått hva som skal foregå (Bergkastet et al. 2015). Alle informantene har et ønske om å ha gode rutiner, men det er ikke alle som får det helt til. Informant 5 strever med overgangssituasjoner når elevene skal finne bok i hyllen. Informant 2 har bedre kontroll på denne type overgangssituasjon. Informantene har etablert en rutine der alle elevene ikke blir satt på samme oppgave samtidig, da det kan føre til tøys og støy med andre elever, men informant slipper heller elevene gruppevis til bokhyllen. Informantene forsøker å veilede elevene fremfor å gi straff. Det er gjerne naturlig å tenke at elevene har fått så mange beskjeder om hvordan de skal opptre i overgangssituasjoner, at læreren blir så frustrert og begynner å kjefte. Det er imidlertid ingen av informantene som ønsker strafferegime i sine klasser, noe de tror vil forverre den forstyrrende atferden. Det stemmer overens med Nordahl et al. (2012) som skriver at straffesanksjoner kan være med å forsterke den uønskede atferden.

Empirien viser at måten læreren setter sammen elevene i arbeidssituasjoner på, kan virke inn på den forstyrrende atferden. Informant 4 er svært bevisst på hvordan klassekartet lages og hvilke elever som blir satt til å samarbeide i undervisningen. Informant 2 er bevisst på å ta hensyn til de elevene som trenger å sitte med noen trygge i klasserommet. Samme informant er opptatt av å skape arenaer der elevene

får samhandle sammen og får muligheten til å bli bedre kjent med hverandre. Dette kan skje i ekstra friminutt eller under læringsaktiviteter. For å ha god oversikt over hvilke elever som kan og ikke bør sitte sammen, krever det at læreren kjenner elevgruppen sin godt, og i det ligger det implisitt at de har en gjensidig positiv relasjon. Dersom elevene har positive relasjoner med de man omgås med på skolen, kan dette være en beskyttelsesfaktor mot forstyrrende atferd (Befring et al. 2010). Dette stemmer overens med informantenes fokus på positive elev-elevrelasjoner. Forstyrrende atferd kan gi dårlige relasjoner med medelever (NOU 2009:18 Rett til læring).

5.4 Varierte former av aktiviteter

Samtlige informanter gjennomfører varierte former av aktiviteter i undervisningen. Aktivitetene kan eksempelvis være faglig arbeid som tavleundervisning, lesestunder, uteskole og sosiale pauseaktiviteter som å spille slåball eller ha felles leker. Det er flere grunner til at informantene ønsker å bruke varierte former av aktiviteter i undervisningen, men det som nevnes blant alle informantene er muligheten aktivitetene gir til å arbeide med målrettet relasjonsbygging. Mange relasjoner etableres, utvikles og vedlikeholdes ved at lærere og elever samhandler i faglige og sosiale aktiviteter (Drugli, 2012). Informantene bruker aktivitetene som et relasjonsbyggende tiltak, og informantene uttrykker at mange av aktivitetene har en gevinst i form av et bedre psykososialt miljø i klassen. Håstein og Werner (2014) mener varierte former av aktiviteter i undervisningen, vil påvirke elevenes motivasjon for læring positivt. Det kan se ut som om informantene bruker varierte undervisningsformer fordi de opplever at umodenhet og rastløshet er årsaker til at elever opptrer forstyrrende i undervisningen. Utdanningsdirektoratet (2021) påpeker også at barn kan oppleve mer ro i kroppen dersom de er fysisk aktive i løpet av dagen. Det er en av grunnene til at informantene ønsker å aktivisere elevene i varierte former av undervisningen. Flere av informantene snakker positivt om det å legge til rette for lek i undervisningen. Informantene har en opplevelse av at læreren får en naturlig mulighet til å arbeide med målrettet relasjonsbygging mens aktivitetene pågår. Samtidig deltar elevene i et sosialt samspill der de kan knytte enda tettere bånd til medelever og lærere. Denne muligheten for relasjonsbygging fremhever Eriksen og Lyng (2015), som er viktig å være bevisst på for lærerne.

Positive relasjoner til elevene og at elevene har positive relasjoner med hverandre, er forutsetninger for at undervisning og kommunikasjon skal fungere best mulig i skolen (Ogden, 2015).

Umodenhet og rastløshet kan henge sammen med at mange elever synes undervisningen kan være kjedelig. Flere av informantene viser til utfordringene man har med at dagens unge kan synes undervisningen og skolen generelt er kjedelig. Elevene kan streve med å sitte i ro og følge med på undervisningen. Ifølge informantene kommer det fram i samtale med elevene, at elevene strever med å sitte stille og rolig. Informant 1, 2 og 4 ser verdien av at elevene er fysisk aktive i løpet av skoledagen. Det viser seg også at fysisk aktivitet kan ha sammenheng med faglige prestasjoner (Singh et al. 2012). I opplæringsloven er det også lovfestet at elever på mellomtrinnet skal jevnlig ha fysisk aktivitet utenom kroppsøvingfaget (Opplæringslova, 1998, §1-1a). Selv om informantene er enige i at elevene bør være fysisk aktive i løpet av skoledagen, mener informant 1 og informant 2 at elevene også må lære seg å gjøre kjedelige ting. Det kan tolkes som at informant 1 og informant 2 mener at det er en fare å la klassen sin atferd styre når det skal skje kjekke aktiviteter. På den måten kan enkelte elever være så utspekulerte at med visshet om at det blir mye bråk, så tar læreren med klassen ut på kjekkere aktiviteter. De mener derfor at en viktig del av jobben til lærerne er å lære elevene å gjøre ting som for elevene er kjedelige, og stå i reaksjonene. Som autoritativ klasseleder er det heller ikke lurt å vise ettergivende tegn til klassen (B. Bakken, 2019). Likevel antyder informant 2 og informant 4 at de ikke gjennomfører undervisningen for enhver pris dersom de observerer at elevene er veldig ukonsentrerte. Informant 2 erfarer også at elevene jobber bedre under kortere undervisningsøkter. Informanten velger ofte å la elevene jobbe i 30-35 minutter etterfulgt av en liten pause, istedenfor 60 minutter med potensielt lav arbeidsinnsats og forstyrrende atferd. Dette står i stil til Mahar et al. (2006), som viser til at fysisk aktivitet kan føre til bedre konsentrasjon og atferd. Samme informant er også bevisst på å bruke pausene til å jobbe med målrettet relasjonsbygging, som for eksempel med å delta i ballspill med elevene. Disse tankene samsvarer med Aasen et al. (2014) som sier at relasjoner etableres og utvikles blant annet i sosiale aktiviteter.

Der informant 2 velger å ta pauser i undervisningen om vedkommende merker at elevene blir ukonsentrerte, har informant 5 et litt annet fokus. Informant 5 er opptatt av å skape et miljø der elevene lærer seg å være utholdende i undervisningen. Informanten velger å ikke gi elevene regelmessige pauser i undervisningen, men informanten tillater heller atferd som ikke forstyrrer andre, som eksempelvis å tegne i stedet for å gjøre den oppgaven de egentlig skal gjøre. Eriksen og Lyng (2015) skriver nettopp om at aktivitetstilbud kan bli et atferdsregulerende tiltak. Dersom elevene blir aktivisert, får elevene noe annet å gjøre, som for eksempel å tegne i stedet for å potensielt forstyrre undervisningen. Med tankegangen til informant 2 kan man sette av tidspunkter til lek uten dårlig samvittighet, og uten at det går noe særlig ut over læringsutbyttet. Informant 2 mener lek inviterer til sosial samhandling og relasjonsbygging på en annen måte sammenlignet med en undervisningsøkt der læreren bare prater. Samme informant forteller at det er nyttig å bruke litt av slutten på undervisningstimen til å la elevene planlegge hva de skal leke i friminuttet. Vi tolker det som et tiltak for å skape et klassemiljø, der elevene vil leke med hverandre, og dermed etablerer og vedlikeholder relasjoner. Elvén (2017) skriver at det er fordelaktig å bruke litt av undervisningen eller matpausen til å planlegge hvilke leker elevene skal leke i friminuttet. Informantene poengterer at dette er noe de ønsker å bli flinkere på. Det å legge til rette for lek i klassen, også utenom friminuttene, kan være en god arena til å skape positive relasjoner og mestring hos elevene, som igjen kan bidra til å skape et godt klassemiljø. I likhet med informant 2, tar også informant 4 i bruk fysiske aktiviteter i undervisningen. Felles for begge informantene er at aktivitetene ikke er overlatt til tilfeldigheter, men at aktiviteten foregår med tydelige rammer og regler. Informant 2 og 4 ønsker fellesaktiviteter. Det begrunnes med at informantene ønsker å etablere og vedlikeholde relasjoner med elevene, i motsetning til om en gruppe går på fotballbanen, den andre gruppen i skogen, mens en tredje gruppe sitter på en benk.

Informant 3 er veldig opptatt av at overgangene mellom friminutt og undervisning er preget av forutsigbarhet. Dette kan være med på å minske hyppigheten av forstyrrende atferd (Lillejord et al. 2015). Informantens erfaring er at elever kan opptre forstyrrende når de kommer inn etter et friminutt og ikke vet hva de skal gjøre i undervisningen. Informanten forteller om elever som ofte fortsetter å snakke med

medelever akkurat som om det fortsatt var friminutt. Statped (2021) sier at en grunn til at overgangen mellom friminutt og undervisning kan være preget av forstyrrelser og konflikter fordi overgangen kan føles uoversiktlig og kaotisk for elevene, da de ikke alltid vet hva som skal skje og hva de skal gjøre i påfølgende time. Til hjelp for dette henger informanten en oversikt over hvilke fag som venter på tavlen. Dette kombinerer informanten med å øve inn hvordan vi entrer undervisningen etter et friminutt, som eksempelvis at du alltid skal gå på plassen din, med mindre de får noen andre beskjeder. Hvordan elevene har det i friminuttet, kan spille inn på hyppigheten av forstyrrende atferd i undervisningen (Elvén, 2017). Samtlige informanter er opptatt av å skape trivsel i friminuttene, og da er de opptatt av at elevene har kjekke aktiviteter å drive med. Det er primært i friminuttene at elevene får muligheten til å leke. Under friminuttene er hele skolen ute og leker. Dette kan føre til at det kan bli trangt om plassen ved lekeapparatene og leken er som oftest opp til elevene selv. Gjennom vår erfaring i praksis og vikarjobbing, ser vi at trivselsledere kan bli brukt som ledere av aktiviteter i friminuttet. De kan organisere aktiviteter i friminuttene, som kan være en god arena for relasjonsbygging mellom elevene (Trivselsleder.no, u.d). Skolen og lærerne må skape arenaer der elevene blir kjent med hverandre i gode omgivelser (Eriksen & Lyng, 2015). Ved å tilby slike aktiviteter, vil de elevene som ikke har så mange å være med i friminuttene ha en naturlig plass å gå til (Eriksen & Lyng, 2015). I disse aktivitetene kan det oppstå naturlige møtepunkter mellom elevene, samt med lærerne. Det er under disse møtepunktene at relasjonsbyggingen foregår (Wubbels et al. 2015).

Informant 3 og informant 5 skiller seg ut fra de andre informantenes syn på varierte former av aktiviteter i undervisning. Informant 2 forteller med egne ord om dårlige erfaringer med å etablere relasjoner med elever som kun sitter bak pulten. Som følge av denne erfaringen bruker informanten flere ulike aktiviteter i undervisningen. Informant 3 og informant 5 satser på at læringsmiljøet skal skape positive relasjoner mellom lærer og elever. Der informant 1 tar elevene med i gymsalen for å aktivisere elevene, starter informant 3 i stedet for med en rolig aktivitet. Informant 1 sitt valg om å ta elevene med i gymsalen samsvarer med forskning som sier at fysisk aktivitet skaper bedre konsentrasjon, atferd og faglige prestasjoner (Singh et al, 2012; Mahar et al, 2006). Informant 3 kan starte en rolig aktivitet i form av boklesing, samtidig som

informanten kan gå rundt i klasserommet og snakke med de elevene som trenger det. Informant 3 og informant 5 legger til rette for å jobbe relasjonelt ved å starte en aktivitet som ikke krever stor innsats. Da kan informantene heller bruke tid og krefter på å etablere og vedlikeholde relasjoner med elevene. Informantene uttrykker at det er den sosiale delen de har hovedfokus på under de små interaksjonene med elevene. Informant 3 og informant 5 bruker pausene til å støtte elevene sosialt. Når lærere utnytter pause-aktivitetene for å etablere og vedlikeholde relasjoner til elevene, er det noe som Bø og Hovdenak (2014) sier vil føre til at elevene vil verdsette lærerne på bakgrunn av at de får både faglig og sosial støtte. I selve undervisningen støtter informant 3 og informant 5 elevene både faglig og sosialt. Informant 1, 2 og 4 tar helst i bruk lekpregede aktiviteter til å støtte elevene sosialt, og for å bygge relasjoner. Informant 3 og informant 5 skaper naturlige møtepunkt i undervisningen mellom seg og elevene for å bygge relasjoner (Wubbels et al. 2015). For eksempel å stå i døråpningen om morgenen eller vandre i klasserommet for "small-talk" med elevene. Det å støtte elevene sosialt kan innebære å være interessert i elevenes liv utover det som skjer på skolen. Å være interesserte i elevenes liv er en måte å etablere relasjoner på. Da gir læreren signaler til elevene om at læreren bryr seg om dem. Det er viktig å vise interesse overfor elevene utenom det skolefaglige (Ogden, 2012). Informant 2 og 4 tar elever med på ulike oppgaver for å bli bedre kjent med elevene. Informantene jobber med relasjonsbygging i tråd med å vise interesse overfor elevene utenom det skolefaglige (Ogden, 2012), ved å la elevene dele ut melk og frukt eller spille musikk i storefri. Dette er verdifulle interaksjoner med elevene som gjør at lærere og elever kan få bedre relasjon.

Informantene nevner at søkelyset rettes ofte mot de elevene som har skolefaglige utfordringer, noe som kan gjøre at man kan glemme de elevene som blir ansett som faglig flinke. Informant 4 ønsker å fokusere på de evnerike barna, og at undervisningen må være passende utfordrende for absolutt alle elever. Det er ikke selvsagt at det kun er elever med skolefaglige vansker som opptrer forstyrrende. Informant 4 har erfart at elever som er utmerket faglig, kan også være forstyrrende. Informanten er tydelig på at lærere også må tilpasse undervisningen til disse elevene, der man må prøve å skape faglig engasjement og mening med læringen.

Dette kan ses i sammenheng med Bandura (1997), som viser viktigheten av at elevene har en forventning om mestring som passer med kompetansen deres. Om undervisningen blir for lett faglig, blir den fort kjedelig, og derfor kan det være kjekkere å forstyrre. Informantene er også opptatt av at ikke all uro skal bli betraktet som uønsket atferd i undervisningen. I noen tilfeller ønsker informantene lyd og engasjement fra elevene, som eksempelvis under samarbeidsoppgaver og prosjekter. Dette er det Duesund (2014) definerer som arbeidsrelatert uro. Dersom man skaper et miljø der det er nulltoleranse for støy og uro, kan det gi en kjedelig skolehverdag for elevene, med innslag av lav motivasjon og lite glede hos elevene. Vi oppfatter det derfor som nyttig å ha varierte undervisningsformer, der elevene får være aktive, samtidig som det er akseptert å lage støy, så lenge det er knyttet til opplegget.

5.5 Oppsummering av drøfting

Mestring: Tilpasset opplæring blir lagt fram som et sentralt tiltak for at elevene skal få oppleve mestring. For å tilpasse opplæringen er læreren avhengige av å finne elevens nivå, samt identifisere hvorfor elevene viser forstyrrende atferd. Ut ifra teori og empiri tyder det på at elever som er på etterskudd faglig, ofte kan vise tegn til forstyrrende atferd. Lærere må derfor legge til rette for tilpasset opplæring, slik at elevene opplever mestring både faglig og sosialt. På den andre siden blir det drøftet utfordringer knyttet til å tilpasse opplæringen til elever som ikke ønsker å vise sine svakheter. Derfor fremmer informantene betydningen av et godt klasse- og læringsmiljø. Dette vil kunne gjøre at elevenes forskjeller blir verdsatt, og elevene kan utvikle seg i trygge omgivelser. Å skape gode relasjoner med elevene blir omtalt som sentralt for å legge til rette for mestring. Dermed kan negative tilbakemeldinger på forstyrrende atferd, for eksempel straff eller kjeft, være ødeleggende for relasjonen til eleven.

Håndtering og forebygging: Informantene håndterer sjeldent forstyrrende atferd synlig foran hele klassen, siden de er opptatt av å ivareta relasjonene med elevene. Av den grunn ønsker informantene å håndtere forstyrrende atferd med minst mulig inngripen foran resten av klassen. Når læreren har positive relasjoner til elevene som viser forstyrrende atferd, kan det være nok å bruke kroppsspråket, for eksempel

med et blikk. Informantene har også gode erfaringer med å snakke med elevene på tomannshånd, enten ved pulten, eller aller helst ute på gangen, der de ikke potensielt kan søke oppmerksomhet fra andre. Valgene informantene gjør ved håndtering av forstyrrende atferd, støttes også opp av relevant teori og litteratur.

Etablering av tydelige rammer og rutiner: Informantene er bevisste på viktigheten av å skape tydelige rammer og rutiner i undervisningen. De ønsker å skape forutsigbarhet for elevene gjennom å ha like rammer og rutiner i undervisning, uavhengig av hvilken lærer som har undervisning. Dette gjøres blant annet ved å ha tydelige illustrerte planer for dagen og undervisningstimen, enten hengende på tavlen eller på elevenes pulter. Klasseleder har en rolle i etablering av tydelige rammer og rutiner, der det oppfordres til en autoritativ lederstil. Med denne lederstilen kan lærerne også jobbe med målrettet relasjonsbygging ved å vise varme og empati. Læreren kan håndtere forstyrrende atferd ved å la elevene få elevmedvirkning i utarbeidelse av regler i klassen. Elevmedvirkning kan føre til at elevene lettere innretter seg etter rammer og regler, og at man på den måten oppnår ønsket atferd.

Varierte former av aktiviteter: I motsetning til foregående kategorier, er det en splittelse i hvordan informantene utøver aktiviteter i undervisningen. Noen informanter ser en klar tendens til at elever kan bli urolige om de må sitte og arbeide i lang tid om gangen. Disse informantene velger derfor å ha jevnlig aktiviteter i undervisningen, som eksempelvis fysisk aktive leker og aktiviteter. Informantene ser stor nytte av å bruke praktiske aktiviteter som undervisningsform, som lekpregede læringssituasjoner. De erfarer at dette gir mindre urolige elever i undervisningen. Andre informanter er ikke like opptatt av dette, men samtlige informanter er opptatt av å gjennomføre varierte aktiviteter i undervisningen. Det er bred enighet om at gjennomføring av aktiviteter i undervisningen gir lærerne gode muligheter til å arbeide med målrettet relasjonsbygging.

6.0 Avslutning

6.1 Konklusjon

Målet med denne studien har vært å undersøke hvordan lærere arbeider med håndtering av forstyrrende atferd ved hjelp av målrettet relasjonsbygging. Dette har vi belyst ved å intervjuer fem erfarne lærere, som har delt positive og negative erfaringer og metoder. Vi kommer nå til å ta for oss hvert av forskningsspørsmålene, og til slutt komme med en konklusjon til studiens problemstilling.

F1) Hvilke erfaringer har lærere med forstyrrende atferd i undervisningen?

Alle lærerne har bred erfaring med forstyrrende atferd. Empirien viser at lærerne nærmest har daglige erfaringer med forstyrrende atferd i undervisningen sin. Forstyrrende atferd er en type uønsket atferd som påvirker undervisningen deres negativt, da lærerne ser på dette som tidkrevende og forstyrrende for undervisningen.

Den atferden som majoriteten av lærerne anser som mest forstyrrende, er når elevene prater i stedet for å jobbe. Lærerne trekker også fram at det er forstyrrende når elever lager lyder og vandrer i klasserommet. Ut ifra erfaringene til lærerne, kan det være forskjellige årsaker til at elever viser forstyrrende atferd. Elever som forstyrrer undervisningen, kan for eksempel ha manglende faglige ferdigheter. Lav motivasjon til læring kan være en annen årsak til forstyrrende atferd, da elever kan finne motivasjon i å gjøre noe annet enn skolerelaterte oppgaver. Elever kan også streve med å sitte i ro på stolen over lengre tid, noe som kan gjøre at elevene vandrer i klasserommet eller er urolige. En annen årsak kan være at elever strever på hjemmebane, og kan dermed ta med seg sine dårlige opplevelser og uro til skolen.

F2) Hvordan arbeider lærere med målrettet relasjonsbygging?

Det andre forskningsspørsmålet retter fokus mot hvordan lærere arbeider med målrettet relasjonsbygging. Empirien viser at lærerne er opptatt av å etablere og vedlikeholde positive relasjoner til elevene, og de ser nyttigheten av dette i

håndteringen av forstyrrende atferd. Lærerne bruker målrettet relasjonsbygging for alt det er verdt med visshet om at det kommer til nytte iblant annet håndtering av forstyrrende atferd. For at lærerne skal kunne legge til rette for mestring, forebygge, sette grenser og stille krav til elevene, trenger man relasjoner i bunn. Lærerne arbeider med målrettet relasjonsbygging på forskjellige måter. Først og fremst er lærerne bevisste på å håndtere forstyrrende atferd på en måte som ikke ødelegger relasjonsbåndet mellom læreren og elevene. Av den grunn er lærerne påpasselige med å vie for stor oppmerksomhet til elevene som opptre forstyrrende fordi konfrontasjon med elevene kan ødelegge relasjonsbåndet mellom læreren og elevene. Empirien viser at det er en splittelse i hvordan lærerne arbeider med målrettet relasjonsbygging. I hovedsak arbeider lærerne med målrettet relasjonsbygging på to arenaer, enten i klasserommet eller med aktiviteter utenfor klasserommet, som eksempelvis i gymsalen eller under uteskole. Lærerne bruker lekpregede aktiviteter som en inngangsport til å etablere relasjoner, men også til å vedlikeholde relasjonene med elevene. Samtidig er lærerne også opptatt av at læringsmiljøet kan spille en positiv rolle i relasjonsbyggingen, dersom læringsmiljøet er preget av positive relasjoner. Uavhengig av hvor relasjonsbyggingen foregår, verdsetter lærerne de daglige interaksjonene med elevene som handler om deres liv og interesser. Det er i disse situasjonene lærerne føler at de blir skikkelig kjent med elevene.

P) Hvordan håndterer lærere forstyrrende atferd i undervisningen ved hjelp av målrettet relasjonsbygging?

Problemstillingen handler om hvordan lærere håndterer forstyrrende atferd ved hjelp av målrettet relasjonsbygging. Studien er hovedsakelig rettet mot elever på mellomtrinnet, men den er minst like relevant for de andre klassetrinnene også. Lærernes erfaringer viser til at det finnes mange måter man kan lykkes med håndteringen av forstyrrende atferd på. Alle metoder avhenger av en positiv relasjon med elevene. Det er helt nødvendig å finne årsakene til at elevene opptre forstyrrende. Ifølge lærerne kan man finne årsaken til forstyrrende atferd ved å gjennomføre samtaler eller undersøkelser med elevene. Under disse samtalene eller undersøkelsene, kan elevene prøve å beskrive sin egen atferd, og de kan sammen med læreren utforme passende tiltak. Samtaler med elevene kan gi lærerne god

innsikt i hvordan elevene faktisk har det på skolen, og gi lærerne en lettere jobb med å tilpasse skolehverdagen etter elevenes behov. Lærerne er veldig opptatt av å legge til rette for faglig og sosial mestring for elevene i skolen. Motivasjon og mestring mener lærerne må være noen av hovedmålene i undervisningen. Lærerne verdsetter varierte undervisningsaktiviteter, som gruppearbeid og læringsaktiviteter der elevene er aktive. De er også samstemte i at irrettesettelser bør skje med minst mulig inngripen foran klassen, og at man bør unngå bruk av kjeft og straff. Samtlige av lærerne er enige i at det er viktig med tydelige rammer og rutiner i undervisningen. Lærerne mener også at det er viktig at skoledagen er preget av forutsigbare rammer, som gjør at elevene vet hva som skal skje og hva de skal gjøre. Dette kan føre til at skolehverdagen oppleves som trygg for elevene.

6.2 Forslag til videre forskning

Studien vår gir innblikk i at forstyrrende atferd kan være utfordrende for lærere å håndtere i undervisning, samtidig som at studien indikerer at målrettet relasjonsbygging er relevant i håndtering av denne atferden. På grunnlag av empirien, gir studien et bilde av at forstyrrende atferd i undervisning er et relevant forskningsfelt som trenger mer forskning. Studien vår understreker at forstyrrende atferd er blant lærernes største utfordringer i undervisningen, og at det kan se ut som at valget av metode for å håndtere forstyrrende atferd er personavhengig. I denne studien har vi bevisst knyttet forstyrrende atferd til målrettet relasjonsbygging for elever uten bestemte vansker eller diagnoser. I fremtidige studier kan det være aktuelt å rette fokuset mot håndtering av forstyrrende atferd også fra disse elevene. Man kan for eksempel undersøke læreres håndtering av forstyrrende atferd ved hjelp av målrettet relasjonsbygging mot atferdsutfordringer hos elever med ADHD.

Referanseliste

Aasen, A.M, Nordahl, T., Mælan, E. N., Drugli, M.B., Myhr, L. (2014).

Relasjonsbasert klasseledelse - et komplekst fenomen. Oppdragsrapport nr.

13. Høgskolen i Hedmark. https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/227105/opprapp13_2014_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*. 58, 126-136.

Anker, T. (2020). *Analyse i praksis - En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.

Arnesen, A. Meek-Hansen, W. Ogden, T. Sørli, M. A. (2014). *Positiv læringsstøtte*. (2 utg.) Universitetsforlaget.

Aronson, E. (2004). Reducing hostility and building compassion: Lessons from the jigsaw classroom. In A.G Miller (Ed.), *The social psychology of good and evil*, 469-488.

Asmervik, S., Ogden, T. & Rygvold, A.L. (1993). *Innføring i spesialpedagogikk* (2.utgave). Universitetsforlaget.

Bakken, A. (2019). Ungdata. *Nasjonale resultater 2019* (NOVA Rapport 9/19). NOVA, OsloMet. <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/Ungdata-2019.-Nasjonal-resultater>

Bakken, B. (2019). *Å snu vanskelige klasser*. Pedlex.

Bandura, A. (1971). *Psychological modelling - conflicting theories*. Transaction Publishers.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.

Bandura, A. (1997). *Self Efficacy: The Exercise of Control*. Worth publishers inc., US.

Befring, E., Frønes, I. Sørli., M. (red.) (2010). *Sårbare unge*. Gyldendal akademisk.

- Befring, E. & Duesund, L. (2012): Relasjonsvansker. Psykososial problematferd, I: Befring, Edvard & Tangen, Reidun (red.): *Spesialpedagogikk*, 448-470, Cappelen Damm AS.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm AS.
- Bergkastet, I., Duesund, C. & Westvig, T. S. (2015). *Inkluderende læringsmiljø: Faglig og sosialt*. Gyldendal akademisk.
- Björnsson, J. K., Carlsten, T. C., Throndsen, I (2019). *TALIS 2018 - FØRSTE HOVEDFUNN FRA UNGDOMSTRINET*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Volume I attachment* (2. utgave). Basic Books.
- Brandtzæg, I. Torsteinson, S. Øiestad, G. (2017). Folkehelse og livsmestring i skolen. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 55 (8), 766-767.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *the Ecology of Human Development : Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press
- Bru, E., Stornes, T., Munthe, E. & Thuen, E. (2010), Students` perceptions of teacher support across the transition from primary to secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(6), 519-533.
- Bunting. M. (red.) (2014). *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk
- Bø, A.K. & Hovdenak, S. S. (2014). Faglig og personlig støtte: Om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens ståsted. *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 11 (1), 69-85.
- Caldarella, P., Larsen, R. 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), 163-173.

- Dahl, T., Hygen, B. W. & Wendelborg, C. (2022). *Lærerundersøkelsen 2021/22*. NTNU samfunnsforskning. <https://samforsk.brage.unit.no/samforsk-xmlui/bitstream/handle/11250/3038730/L%25C3%25A6rerunders%25C3%25B8kelsen%2b2021-22%2bAnalyse%2bav%2bL%25C3%25A6rerunders%25C3%25B8kelsen%2bi%2bskolen%2bh%25C3%25B8st%2b21%2b2b%2bv%25C3%25A5r%2b22%2b2022%2bWEB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode*. Universitetsforlaget AS.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utgave). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Doll, B., Brehm, K., & Zucker, S. (2014). *Resilient classrooms: Creating healthy environments for learning* (2. utg.). The Guilford Press.
- Doyle, W. (2006). *Ecological Approaches to Classroom Management*. I: C. Evertson, & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issue*, 97-125, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Drugli, M. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M. (2013). *Læreren og eleven*. I: T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl, & Helland (Red.), *Livet i skolen: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: 1: Undervisning og læring* (2. utg.), fagbokforlaget, 69-102.
- Drugli, M. Nordahl, T. (2014). *Dyrk lærernes relasjonskompetanse*. Psykologisk.no.
- Duesund, L. Stray, H.J. & Bjørnestad, E. (2014). Uro i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98 (3), 149-151.
- Duesund, L. & Ødegård, M. (2018). Students' perception of reactions towards disruptive behaviour in Norwegian and American schools. *Emotional and Behavior Difficulties*, 23 (4), 410-423.
- Elvén, B. (2017). *Atferdsproblemer i skolen*. Fagbokforlaget.

- Erdal, B. & Glavin, K. (2018). *Tverrfaglig samarbeid i praksis: til beste for barn og unge I kommune-Norge* (4.utgave). Kommuneforlaget.
- Eriksen, I.M. & Lyng, S. (2015). *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø*. NOVA Rapport, nr 14/15. Oslomet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5092/Skolers-arbeid-med-elevenes-psykososiale-miljo-NOVA-R14-15.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ertesvåg, S.K (2011). Measuring authoritative teaching. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 51-61.
- Fandrem, H., & Løge, I.K. (2011). *De utfordrende barna: et systemrettet prosjekt med fokus på tidlig innsats*. I: UV Midthassel, E. Bru, SK Ertesvåg & E. Roland (Red.). Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø, 125–146
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2. utg). Fagbokforlaget.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children’s school outcome through eighth grade. *Child Development*, 72 (2), 625–638.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning - A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. & Yates, G. (2014). *Synlig læring – hvordan vi lærer*. Cappelen Damm AS.
- Haugen, R. (2019). *Relasjonsvansker blant barn og unge*. Cappelen damm akademisk.
- Holland, H. (2013). *Varig atferdsendring hos barn: Krever varig atferdsendring hos voksne*. Gyldendal Akademisk
- Holmberg, J.B., Engebretsen, C.H. (2019). *Elevers sosiale selvoppfatning og lærerens arbeid med psykososialt læringsmiljø*. I: Harkestad Olsen., Buli-Holmberg, J. (red). Psykososialt læringsmiljø. s.34-54.

- Holten, W. (2009). *Lærehemmende atferd - en utfordring i skolen*. I: Arne Østli (Red.), *Spesialpedagogikk 06 (74)*, (s.18-22).
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse*. Pax forlag.
- Hopfenbeck, T.N. (2014). *Strategier for læring: Om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Universitetsforlaget.
- Hughes, J.N. & Im, M. I. (2016). Teacher-student relationship and peer disliking and liking across grades 1-4, *Child development*. 87 (2), 593-611.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Spesialpedagogikk, inkludering og tilpasset opplæring i vanlige klasser. I: M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi (5.utgave)*. Universitetsforlaget.
- Isaksen, J. & Karlsen, A. (2018). *Innføring i atferdsanalyse (2. utgave)*. Universitetsforlaget.
- Jennings, J. & DiPrete, T. A. (2010). Teacher Effects on Social and Behavioral Skills in Early Elementary School. *Sociology of Education*. 83 (2) 135-159.
- Johannessen, K.N. & Bakken, A-K. (2020). *Fra uro til ro - Utfordrende atferd og barns muligheter for læring*. Gyldendal
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2010). *Livet i skolen 2: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Fagbokforlaget AS.
- Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E. & Freyr, T. (2015). *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole: En systematisk kunnskapsoversikt*. Kunnskapssenter for utdanning, www.kunnskapssenter.no
- Lyngsnes, K., Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid*. (3 utg.) Gyldendal akademisk.
- Mahar MT, Murphy SK, Rowe DA, Golden J, Shields AT, Raedeke TD. (2006). *Effects of a classroom-based program on physical activity and on-task behavior*. *Med Sci Sports Exerc*, 38(12), 2086-2094
- Malkenes, S. (2013). *Ta grep: Klasseleiing i praksis*. Det Norske Samlaget.
- Manger, T., Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring* (2 utg.). Fagbokforlaget.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. University of Chicago Press: Chicago.
- Meld. St. 22 (2010-2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Det kongelige kunnskapsdepartement.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>
- Midthassel, U.V. (2019). *Utvikling av psykososialt miljø i klassen - med et blikk på lærers rolle*. I: Harketstad Olsen., Buli-Holmberg, J. (red). *Psykososialt læringsmiljø*. s.115-127.
- Mitchell, D. (2018). *Det ved vi om: Inkluderende strategier til et bæredygtig uddannelsessystem*. Dafolo A/S.

- Müller, C. M., Hofmann, V., Begert, T., & Cillessen, A. H. (2018). Peer influence on disruptive classroom behavior depends on teachers' instructional practice. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 56(2018), 99-108.
- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: Social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(1), 25–41.
- Myers, S. S., & Pianta, R. C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37(3), s. 600-608.
- National Scientific Council on the Developing Child. (2015). *Supportive Relationships and Active Skill-Building Strengthen the Foundations of Resilience: working paper 13*. Developing child.
- Nash, P., Scarr, T & Schlosser, A.. (2016). Teachers' perceptions of disruptive behaviour in schools: a psychological perspective. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(2), 1-14.
- Nielsen, T. K., Tiftikci, N. & Larsen, M.S. (2013) *Virkningsfulde tiltak i dagtilbud. Et systematisk review af reviews*. IUP, Aarhus Universitet: København.
<https://edu.au.dk/fileadmin/edu/Forskningsprojekter/FinalSR17.pdf>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2000). En skole - to verdener: *Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. (11/2000). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2012). *Atferdsproblem blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget.

- Norsk senter for forskningsdata. (2023). *Rettighetene til de registrerte*. Hentet fra nsd.no (sikt.no): <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/rettighetene-til-de-registrerte>
- NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/no/pdfs/nou200920090018000dddpdfs.pdf>
- NSD (Sikt.no). (2018). *Hvilke personopplysninger skal du behandle?* Hentet fra: <https://meldeskjema.nsd.no/test/>
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse: Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2017). Atferdsproblemer og sosial kompetanse blant barn og unge. I A.-L. Rygvold, & T. Ogden, *Innføring i spesialpedagogikk* (5.utgave) (ss. 99-131). Gyldendal.
- Ogden, T. & Sørli, M.-A. (2014). I *Mindre problematferd i grunnskolen? - Lærervurderinger i et 10-års perspektiv*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 98 (3), 190-202. Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61) Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11
- Overland, T., Nordahl, T., & Hansen, O. (2021). *Dette vet vi om: Elever i læringsvanskeligheter*. Gyldendal.
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. (2014). *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.

- Ravn, L. (2014). - *Ungene våre er utslitte av bråk i klassen*. Telemarksavisa.
<https://www.ta.no/nyheter/ungene-vare-er-utslitte-av-brak-i-klassen/s/1-111-7133291>
- Roland, P (2013). *Hvordan kan vi forstå Anitas frustrasjoner i relasjon til barn og voksne?* I: H. Fandrem & O. L. Fuglestad (Red.) *Barn i utfordringer: Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid* (s. 81-94). Fagbokforlaget.
- Sabol, T., & Pianta, R. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231.
- Scherzinger, M., Wettstein, A. (2019). Classroom disruptions, the teacher–student relationship and classroom management from the perspective of teachers, students and external observers: a multimethod approach. *Learning Environ Research*, 22(3), 101–116.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data: a guide to the principles of qualitative research*. Sage: Los Angeles
- Singh A, Uijtdewilligen L, Twisk JWR, van Mechelen W, Chinapaw MJM (2012). Physical Activity and Performance at School: A Systematic Review of the Literature Including a Methodological Quality Assessment. *Arch Pediatr Adolesc Med*, 166(1), 49–55.
- Sleesman, D. J., Lennard, A.C., McNamara, G., & Conlon, D. E. (2018). Putting Escalation of Commitment in Context: A Multilevel Review and Analysis. *Academy of Management Annals*, 12 (1), 178-207.
- Statlig pedagogisk tjeneste. (2021, 4 26). *Overganger mellom aktiviteter*. Hentet fra Statped.no: <https://www.statped.no/laringsressurser/sammensatte-larevansker/fokus-pa-tidlig-innsats/fokus-pa-tidlig-innsats/tiltak--tidlig-innsats-i-barnehagen/overganger-mellom-aktiviteter/>
- St.meld. nr. 31 (2008-2009). *Kvalitet i skolen*. Det kongelige kunnskapsdepartement.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>

- Stray, T. & Stray, E. (2014). *Tilpasset opplæring sett i et differensiert relasjonsperspektiv*. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Säljö, Roger (2016). *Læring – introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Sørli, M.-A., & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner: Hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"*. Rapport 12a-98. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Fagbokforlaget.
- Tremblay, R. E. (2010). Developmental Origins of Disruptive Behaviour Problems: The "Original Sin" Hypothesis, Epigenetics and Their Consequences for Prevention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(4), 341-367.
- Trivselsleder. (u.d.) *Informasjon om Trivselsprogrammet*. Hentet fra: <https://trivselsleder.no/informasjon-om-trivselsprogrammet>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 6, 13). *Klasseledelse*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/#a154032>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 7, 2). *Inkluderende fellesskap for barn med behov for særskilt tilrettelegging*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/utdanningslopet/sfo/stottemateriell-til-rammeplanen-for-sfo/inkluderende-fellesskap-for-barn-med-behov-for-sarskilt-tilrettelegging/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023a). *Den internasjonale studien TALIS*. Hentet fra Udir.no: https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/talis/?fbclid=IwAR0u_TZ4f0ZdlPmW2mjQDqb7skiLh_EM7NHpUW11R7-MoSaQgp-sl4p-JAY
- Utdanningsdirektoratet. (2023b). *Elevundersøkelsen*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/>

Van Duijvenvoorde, A., Zanolie, K., Rombouts, S., Raijmakers, M. (2008). Evaluating the Negative or Valuing the Positive? Neural Mechanisms Supporting Feedback-Based Learning across Development. *Journal of Neuroscience*, 28(38), 9495-9503.

Wendelborg, C. (2020). *Mobbing og arbeidsro i skolen - Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2019/20*. NTNU Samfunnsforskning.

https://samforsk.brage.unit.no/samforsk-xmlui/bitstream/handle/11250/2639017/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-2019_20%2bWEB.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Wendelborg, C., & Utmo, I. (2022). *Elevundersøkelsen 2021*. NTNU Samfunnsforskning AS.

https://www.udir.no/contentassets/42d57ae6bddb4a12b0b5387b3e665299/elevundersokelsen-2021_hovedrapporten_ntnusamforsk_2022.pdf

Wubbels, T., Brekelmans, M., Brok, P. den, Wijsman, L., Mainhard, T., & Tartwijk, J. van. (2015). Teacher–student relationships and classroom management. I: E. T. Emmer & E. J. Sarbonie (Eds.), *Handbook of classroom management*, 363–386. Routledge.

Ødegård, M. (2017). *A Comparative Study of Disruptive Behavior between Schools in Norway and the United States*. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/59214/PhD-Odegaard2017.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Vedlegg

Vedlegg 1 - Intervjuguide

Intervjuguide

Problemstilling:

Hvordan håndterer lærere forstyrrende atferd i undervisningen ved hjelp av målrettet relasjonsbygging?

Hvilke erfaringer har lærere med forstyrrende atferd i undervisningen?

Forstyrrende atferd: Forstyrrende atferd kan defineres på flere måter og har nær sammenheng med uro. Vi har valgt å bruke Duesund og Ødegårds (2018, s. 411) definisjon om uro: "enhver atferd som oppleves som tilstrekkelig forstyrrende for undervisningen og som distraherer lærere og/eller medelever fra læringsaktiviteter".

Hvordan vil du beskrive forstyrrende atferd?

- Kan du gi eksempler på atferd som du opplever som forstyrrende i undervisningen?
- Hvor ofte opplever du atferd som forstyrrende i undervisningen?
- Hva anser du som den mest forstyrrende atferden?
- Ser du noen kjennetegn på elever som viser forstyrrende atferd? I så fall, hvilke?

Hvordan vil du beskrive dynamikken av forstyrrende atferd i undervisningen?

- Hvilke årsaker tror du kan ligge bak forstyrrende atferd?
- Hvilken årsak tror du er mest hyppig?
- Hvordan prøver du å identifisere årsaken til forstyrrende atferd?

Hvilke konsekvenser kan forstyrrende atferd ha?

- Påvirker forstyrrende atferd eleven som viser denne atferden? I så fall på hvilken måte?
- Påvirker forstyrrende atferd andre elever? I så fall på hvilken måte?

- Påvirker forstyrrende atferd deg som lærer? I så fall på hvilken måte?

Hvordan arbeider lærere med målrettet relasjonsbygging?

Hvordan skaper og vedlikeholder du gode relasjoner med elevene dine?

- Hva mener du er en god relasjon mellom lærer og elev?
- Kan du gi eksempler på hvordan du skaper gode relasjoner med elevene dine?
- Hvordan vedlikeholder du relasjoner med elevene dine?
- Hvor mye tid og ressurser legger du i arbeidet med relasjoner?
- Hva gjør du med de elevene som det er vanskelig å etablere gode relasjoner med?
- Hvilke fordeler får du av å ha gode relasjoner med elevene dine?
- Hvilke ulemper kan en dårlig relasjon med elevene dine ha?
- Hvordan kan en god/dårlig relasjon med eleven påvirke den forstyrrende atferden?
- Har du eksempler på utfordringer som kan oppstå i relasjonsarbeidet med elever som viser forstyrrende atferd?
- Hvordan arbeider du med å skape gode elev-elev-relasjoner?

Hvordan forebygger du forstyrrende atferd?

- Hvilket fokus har du på forstyrrende atferd i planleggingen din av undervisningen?
- Har skolen et felles fokus på forebygging av forstyrrende atferd? I så fall hvordan praktiseres dette?
- Hvilke metoder bruker du i undervisningen i arbeidet med redusering av forstyrrende atferd?
- Møter du på utfordringer i arbeidet med forstyrrende atferd? Kan du i så fall gi eksempler?

Hvordan samarbeider du med andre om forstyrrende atferd?

- Bruker du andre instanser i arbeidet med forstyrrende atferd? I så fall hvilke og på hvilken måte?
- Samarbeider dere innad på skolen? I så fall hvordan?
- Samarbeider dere med foresatte? I så fall hvordan?

Hvordan agerer du når forstyrrende atferd oppstår i undervisningen?

- Hva er den vanligste måten du reagerer på forstyrrende atferd på?
- Hvordan bør støynivået være i en vanlig undervisningstime
- Hva skal til for at du griper inn mot forstyrrende atferd?
- Hvilke metoder har du erfart at har fungert godt mot forstyrrende atferd i undervisningen, og hvorfor tror du det?
- Hvilke metoder har du erfart at har fungert mindre godt mot forstyrrende atferd og hvorfor tror du det?
- Hva gjør du når den første metoden mot forstyrrende atferd ikke fungerer som ønsket?

Vedlegg 2 - Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet "Hvordan håndterer lærere forstyrrende atferd i undervisningen ved hjelp av målrettet relasjonsbygging»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse hvordan lærere kan håndtere forstyrrende atferd på en god måte gjennom arbeid med relasjoner. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Din deltakelse i vårt masterprosjekt vil gi oss nyttig informasjon til vår masteroppgave i spesialpedagogikk om hvordan det står til med håndteringen av forstyrrende atferd i skolen. Vi har gjennom vikarjobbing og praksis erfart undervisning med mye forstyrrende atferd, noe som er en av grunnene til at dette er et tema vi har lyst å utforske. Forskningsspørsmålene dreier seg om hvordan du som lærer håndterer forstyrrende atferd ved arbeid med relasjonsbygging.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har blitt valgt ut fordi du arbeider på mellomtrinnet på en lokal skole for oss.

Hva innebærer det for deg å delta?

Intervjuet vil vare ca. en klokke, og er ment å være en samtale om forstyrrende atferd og relasjoner.

Vi spør deg om vi kan bruke en lydopptaker under samtalen. Opplysningene som registreres på lydopptakeren vil bli brukt av oss i vårt arbeid med masteroppgaven. Lydopptaket vil bli slettet etter at vi er ferdig med å transkribere lydopptaket.

Opplysninger vi ønsker å samle inn under samtalen er kjønn, stilling, grov kategorisering av arbeidserfaring (15-20år, 20-25 år osv.) og hvordan du opplever håndteringen av forstyrrende atferd og arbeid med relasjoner.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Veileder Ieva Kuginyte-Arlauskiene ved Høgskulen på Vestlandet, avd. Stord og masterstudentene Martin Austrheim og Thomas Stølsvik har tilgang til lydopptaket som blir gjort. Lydopptakeren vil bli lånt fra HVL og vil bli forsvarlig oppbevart utilgjengelig for andre. Det vil ikke bli brukt navn i studien, verken på intervjupersoner eller skoler. Funnene i studien vil bli publisert anonymt i masteroppgaven.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent, 31.05. 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Lydopptak vil bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har Personverntjenester 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: Høgskulen på Vestlandet, avd. Stord, ved prosjektansvarlig Ieva Kuginyte-Arlauskiene eller masterstudentene Martin Austrheim (tlf. 95066761), Thomas Stølsvik (tlf. 48038997)

Kontaktinformasjon

- Høgskulen på Vestlandet ved prosjektansvarlig Ieva Kuginyte-Arlauskiene, telefon: 534 913 81, mail: Ieva.Kuginyte-Arlauskiene@hvl.no
- Masterstudent Martin Austrheim, telefon 932 418 39, mail: martinaustrheim@hotmail.com
- Masterstudent Thomas Stølsvik, telefon 480 38 997, mail: thomasstolsvik@hotmail.com
- Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen, telefon 555 876 82, mail: Trine.Anikken.Larsen@hvl.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: Personverntjenester på e-post (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen Martin Austrheim (forsker), Thomas Stølsvik (forsker) og Ieva Kuginyte Arlauskiene (veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan håndterer lærere forstyrrende atferd i undervisningen gjennom relasjonsbygging?» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 - Godkjenning fra NSD (Sikt.no)

Referansenummer

640948

Vurderingstype

Standard

Dato

11.10.2022

Prosjekttittel

Masteroppgave GLU 5 - forstyrrende atferd2

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Ieva Kuginyte-Arlauskiene

Student

Thomas Stølsvik

Prosjektperiode

17.10.2022 - 31.05.2023

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 31.05.2023.

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du 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 er barneskolelærere og har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever og det kan ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler at du minner informantene om dette i forbindelse med intervjuene før du slår på lydopptak, slik at de bevisst unngår å bruke navn eller dele andre identifiserende opplysninger om andre personer (for eksempel en kombinasjon av bakgrunnsopplysninger om alder, etnisitet, kjønn, arbeidssted, rolle, ansiennitet, osv.).

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2023.

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 lenger 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 (spørreskjemaleleverandør, 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.

Kontaktperson hos oss: Callan Ramewal



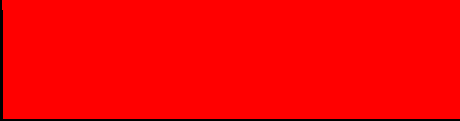
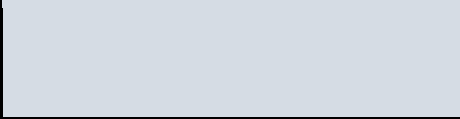




Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 4 - Koding

Sitat	Kode	Kommentar
<p>“Ja, jeg er veldig bevisst på hvordan jeg legger opp timene i denne klassen. Både med tanke på at de er lite utholdende, og at de må ha variasjon.”</p> <p>-Informant 5</p>	<p>Klasseledelse</p> <p>Tilpasninger i undervisning</p>	<p>På spørsmål om informanten tar hensyn til forstyrrende atferd i planleggingen av undervisningen.</p>
<p>“For de som er aller, aller vanskeligst å bygge relasjon til er de som har med seg en stor bagasje fra tidligere.”</p> <p>-Informant 3</p>	<p>Relasjonsbygging</p>	<p>På spørsmål om informanten strever å etablere relasjoner til enkeltelever.</p>

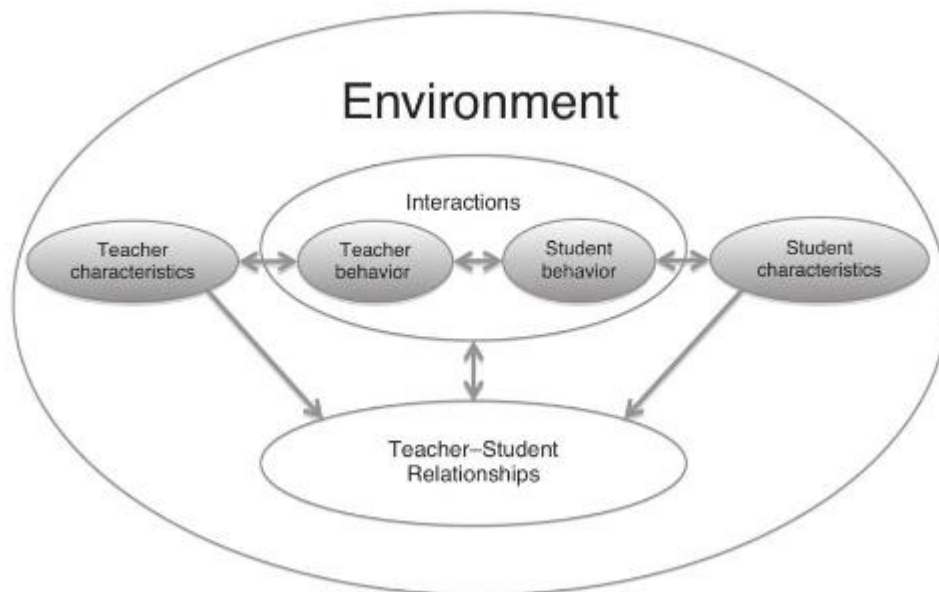
Vedlegg 4: Kodingen vår eksemplifisert.

Vedlegg 5 - Fargekoder

Farger	Kodebegrepene
	<i>Klasseledelse</i>
	<i>Elev-elev-relasjon</i>
	<i>Lærer-elev-relasjon</i>
	<i>Dempe uro</i>
	<i>Mestringsfølelse</i>
	<i>Aktiviteter</i>
	<i>Tilpasninger i undervisning</i>
	<i>Relasjonsbygging</i>

Vedlegg 5: Oversikt av fargekodene som ble brukt i kodingen.

Vedlegg 6 - Relasjonsmodell



Vedlegg 6: (Wubbels et al. 2015)

Vedlegg 7 - Samskriving

Denne masteroppgaven har to forfattere. Tidlig i masterløpet ble vi enige om å skrive masteroppgaven sammen, og fra den gang har vi hatt et tett og godt samarbeid. Vi har deltatt sammen på alle veiledningsmøter og seminarer tilknyttet masteroppgaven. Da vi gjennomførte intervjuene gjorde vi det sammen, der den ene fikk ansvaret for å stille spørsmål mens den andre noterte underveis. Vi har sett det som en fordel med samskriving da vi gjennomførte transkribering, analyse av data og arbeidet med empirien. Det var et tidkrevende og nøye arbeid, men vi mener kvaliteten ble styrket ved å være to personer i arbeidet. Å skrive masteroppgave sammen medfører kontinuerlig kontakt mellom hverandre. Derfor har vi hatt flere ukentlige fysiske og digitale møter, og nærmest daglige meldingsutvekslinger. Vi har skrevet masteroppgaven i et samskrivingsdokument som heter «Google Docs», og på den måten har vi skrevet sammen hele tiden. Skrivningen foregikk ofte på en felles møteplass, noe som vi føler har vært til stor nytte. Ved å møtes fikk vi delt tankene våre under skrivningen, noe som har ført til en sammenhengende oppgave. På denne møteplassen har bøker og annen relevant litteratur ligget tilgjengelig for oss begge. Dette har ført til at begge har vært oppdaterte på studiens tema. Når det har oppstått uenigheter, har vi utnyttet det å være to personer, til å diskutere og reflektere oss fram til en felles enighet. Vi har ikke hatt noen klare rollefordelinger i samskrivingsprosessen, men vi har begge bidratt likeverdig til masteroppgaven og stiller oss bak sluttproduktet.