



Høgskulen på Vestlandet

Spesialpedagogikk 2, emne 2 - Masteroppgave

MGUSP550-O-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 - Bergen		
Flowkode:	203 MGUSP550 1 O 2023 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	205
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	25771
----------------------	-------

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 *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

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

Nei

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

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGÅVE

Indirekte pedagogikk i møte med utagerande åtferd
- ein kvalitativ studie

Indirect pedagogy in dealing with disruptive behavior
- a qualitative study

Vilde Eikås Lægreid

Kandidatnummer: 205

MGUSP550 Masteroppgåve i spesialpedagogikk

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

15. mai 2023

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Forord

Etter fem lærerike år, er eg snart klar for å gå inn i arbeidslivet. Studietida har vore lærerik og fylt med kunnskap, erfaringar og interessante tema. I praksis har eg fått kjenne på korleis lærarkvardagen er, og har allereie fått litt erfaring om kva eg sjølv kan møte på. I samband med praksis vart også tema til masteroppgåva til. Å vite kva ein skal gjere og korleis ein skal reagere når ein møter elevar med utagerande åtferd, kan vere vanskeleg og utan fasit. Det har vore spennande å sjå og snakke med ulike lærarar i praksis om korleis dei handterer dette og høyre ulike tips frå dei. Derfor landa eg på å skrive ei oppgåve med dette som fokus, særleg som hjelp til meg sjølv i arbeidskvardagen som møter meg, men også til andre som finn temaet interessant. Gjennom arbeidet med masteroppgåva har eg fått moglegheit til å fordjupe meg i temaet, noko som har bidratt til auka bevisstheit og kompetanse. I tillegg er det med å legge grunnlaget for å, forhåpentlegvis, meistre ein ny, spennande kvardag.

Det er fleire støttespelarar som fortener ein stor takk.

Ein spesiell takk til min dyktige rettleiar, Herner Sæverot professor i pedagogikk. Takk for god rettleiing gjennom heile skriveprosessen. Du har vore støttande, hjelpsam og oppmuntrande, samtidig som du har gitt meg konstruktive og verdifulle tilbakemeldingar. Utan dine raske og gode svar, hadde nok prosessen vore meir krevjande og prega av usikkerheit. Takk til rettleiar Dziuginta Baraldsnes som trødde til ein kort periode.

Eg ønskjer også å rette ein stor takk til lærarane som var villig til å stille som informantar til intervju. Studien hadde ikkje blitt til utan dykk. Takk for at de delte opplevingar, erfaringar og kunnskap.

Til slutt ønskjer eg å takke mine nærmaste. Tusen takk for all støtte og tolmodigheit gjennom studietida. De har støtta og heia på meg gjennom motgang og medgang, latter, samanbrot og tørking av tårer. Særleg i prosessen med masteroppgåva.

Bergen, mai 2023

Vilde Eikås Lægreid

Samandrag

Tittel:

Indirekte pedagogikk i møte med utagerande åtferd

Ei kvalitativ studie

Problemstillinga for oppgåva er: *Korleis møter lærarar elevar med utagerande åtferd, og korleis kan ulike sider ved direkte og indirekte pedagogikk vere eit hjelpemiddel i møte med utagerande åtferd?* Utgangspunktet for oppgåva er eit ynskje om å auke kompetansen til tilsette i skulen rundt utagerande åtferd og pedagogiske handlingar i form av direkte og indirekte pedagogikk. Føremålet er å finne ut om lærarar bevisst bruker direkte og indirekte tilnærmingar til åtferda, og korleis det kan påverke åtferda, ved å førebygge eller utløyse den. Oppgåva tar også sikte på å sette søkelyset på korleis informantane i intervjuet forstår pedagogisk handlingskompetanse, og her sin eigen kompetanse, og korleis dei ser på utagerande åtferd.

I teoridelen tar eg utgangspunkt i problemstillinga når eg presenterer relevant forskning og teori. Det blir gitt eitt innblikk i måtane å definere utagerande åtferd på og eg ser også på risikofaktorar og beskyttande faktorar knytt til utvikling av ei utagerande åtferd. Her er det fleire faktorar som har stor relevans for lærarar å ha kunnskap om. Vidare rettar eg fokuset på direkte og indirekte pedagogikk som pedagogiske handlingar med teorien til Sæverot (2022) som fundament. Han knyt direkte og indirekte pedagogikk til undervisning og arbeidsmetodar, mens eg søker å knyte det til å møte og førebygge utagerande åtferd.

I prosjektet er det vitskapsteoretiske grunnlaget fenomenologisk-hermeneutikk, og metoden i prosjektet er derfor kvalitativ metode med forskingsintervju. Det blei gjennomført eit semistrukturert intervju som går føre seg som ein samtale mellom informant og forskar, og opnar for at forskaren kan stille oppfølgingsspørsmål om nødvendig. Intervjuet har fokus på å gå i djupna i erfaringar, kunnskapar og tankar om forskingsspørsmålet frå informanten. Her fekk eg eit godt innblikk i informantane sine erfaringar kring arbeid med elevar som utviser ei utagerande åtferd, som igjen blei tolka for å kome fram til ein djupare mening bak svara deira. I tillegg la deira opplevingar og erfaringar grunnlaget for drøftingskapittelet og ein konklusjon til slutt.

Funna viser at bruk av direkte og indirekte pedagogikk er ubevisst, og at majoriteten av møta mellom lærar og utagerande åtferd er prega av ei direkte tilnærming. Informantane sine svar

viste også at det var knytt usikkerheit til sjølve omgrepet, og til omgrepet pedagogisk handlingskompetanse. Det kan tyde på at ein treng å auka den pedagogiske handlingskompetansen hos lærarar. Eit anna funn viser viktigheita av kunnskapen lærarar har om elevane og at relasjonen dei har er med på å legge grunnlaget for korleis læraren vel å møte elevar med ei utagerande åtferd. I tillegg peika informantane på viktigheita av god klasseleiingskompetanse hos lærarar, og evna til å skape tydelege og trygge rammer for elevane.

Gjennom studien har det blitt tydeleg at lærarar treng auka kunnskap om pedagogisk handlingskompetanse, og særleg korleis direkte og indirekte tilnærmingar kan vere eit hjelpemiddel, både i møte med åtferda og i førebygging. Samt at ein må vere bevisst og reflektert rundt bruken av dei, og sjå kva som eignar seg best i møte med ulike elevar.

Abstract

Title:

Indirect pedagogy in dealing with disruptive behavior

A qualitative study

The research problem addressed in this study is how teachers manage students with disruptive behavior and how direct and indirect pedagogical approaches can assist in dealing with this behavior. The purpose of this research is to enhance the competency of school personnel in handling disruptive behavior through direct and indirect pedagogy. The purpose is to investigate whether teachers intentionally utilize these approaches and how or if they can prevent or trigger disruptive behavior. Additionally, this study aims to explore how the informants see their own pedagogical competence and how they understand disruptive behavior.

The project is founded on the scientific basis of phenomenological-hermeneutics, and the chosen method is qualitative research through conducting research interviews. A semi-structured interview format was used, which resembles a conversation between the researcher and the informant, allowing the researcher to ask follow-up questions when necessary. The interview focuses on diving deeper into the informant's experiences, knowledge and thoughts related to the research question. Through this approach, I gained valuable insight into the informant's experiences regarding working with pupils who exhibit disruptive behavior, which was then interpreted to uncover a deeper meaning behind their responses. Additionally, their experiences formed the foundation for the discussion chapter and conclusion of the project.

In the theoretical framework of this study, I start by focusing on the research question and presenting relevant research and theories related to it. This includes an overview of the different ways to define disruptive behavior, as well as the risk and protective factors associated with its development. Several of these factors are particularly relevant for teachers to be knowledgeable about. Furthermore, I turn my attention to direct and indirect pedagogy as pedagogical actions, using the theoretical framework of Sæverot (2022) as a foundation. While Sæverot links direct and indirect pedagogy to teaching methods and techniques, my focus is on how these approaches can be used to address and prevent disruptive behavior.

The findings of this study reveal that the use of direct and indirect pedagogy is mostly unconscious, and the majority of teacher-student interactions involving disruptive behavior rely on a direct approach. The responses of the informants also indicated uncertainty about the concept of pedagogical competency. This suggests a need to enhance teachers' pedagogical competency in dealing with disruptive behavior. Additionally, the study highlights the importance of teachers' knowledge of their students and the role of relationships in shaping how teachers approach disruptive behavior. The informants emphasized the importance of good classroom management skills and the ability to establish boundaries for the pupils, which makes them feel safe and taken care of.

The study highlights the need for teachers to increase their knowledge of pedagogical competency, particularly in using direct and indirect approaches to manage and prevent disruptive behavior. Furthermore, teachers must be conscious and reflective in their approach and determine what is most suitable for each individual student.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innleiing	9
1.1 Bakgrunn for oppgåva og relevans i dag	9
1.2 Relevant forskning	10
1.3 Problemstilling	11
1.4 Avgrensing	11
2.0 Teori.....	12
2.1 Utagerande åtferd	12
2.2 Årsaker til utagerande åtferd	14
2.4 Risikofaktorar og beskyttande faktorar.....	15
2.5 Pedagogisk handling.....	16
2.5.1 Direkte og indirekte pedagogikk.....	17
2.5.2 Direkte pedagogikk (DP).....	18
2.5.3 Indirekte-spesifikk pedagogikk (ISP)	19
2.5.4 Indirekte-uspesifisert pedagogikk (IUP).....	19
2.5.5 Direkte-indirekte pedagogikk (DIP)	21
3.0 Metode	22
3.1 Vitskapsteoretiske grunnlag	22
3.1.1 Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming.....	23
3.2 Beskriving av metode.....	24
3.3 Val av metode	25
3.3.1 Semistrukturert intervju	26
3.4 Min forskingsprosess.....	27
3.5 Planlegging.....	27
3.5.1 Intervjuguide	28
3.5.2 Val av informantar og rekruttering	29
3.5.3 Gjennomføring av intervju	30
3.6 Transkribering og omarbeiding av data	32
3.7 Analyse	33
3.8 Verifisering	35
3.8.1 Reliabilitet	35
3.8.2 Validitet.....	36
3.8.3 Validitet og reliabilitet i mi forsking	36
3.9 Etske vurderingar	37
4.0 Analyse av intervju.....	39
4.1 Pedagogisk handlingskompetanse	40

4.2 Utagerande åtfærd	43
4.4 Direkte og indirekte tilnærmingar.....	46
5. 0 Drøfting.....	51
5.1 Omgrepet utagerande åtfærd	51
5.1.1 Ulike perspektiv på omgrepet utagerande åtfærd.....	52
5.1.2 Arbeid med utagerande elevar	54
5.1.3 Relasjons- og klasseleiingskompetanse	55
Å bry seg i utfordrande situasjonar	55
Klasseleiing	56
5.2 Direkte og indirekte pedagogikk som pedagogisk handlingskompetanse	58
5.2.1 Direkte pedagogikk (DP).....	58
5.2.2 Indirekte tilnærmingar	60
Indirekte-spesifisert pedagogikk (ISP)	60
Indirekte-uspesifisert pedagogikk (IUP).....	61
Direkte-indirekte pedagogikk (DIP)	62
6.0 Konklusjon	64
6.1 Vegen vidare	66
7.0 Litteraturliste	67
8.0 Vedlegg	69

1.0 Innleiing

Åtferd er noko alle menneske har, og seier noko om handlingar og viljestyrte kropplege rørsler (Kennair, 2022). Omgrepet åtferd kan ofte bli assosiert med eit problem. I skulen møter ein ei samansett gruppe av både lærarar og elevar. I denne samansette gruppa finn ein elevar som ikkje lukkast fagleg og ikkje finn seg til rette i skulen (Ogden, 2022, s. 5). Dette kan kome til syne gjennom frustrasjon og sinne, barn som er uhøflege eller høgrøysta for å nemne noko. Spørsmåla som blir stilt handlar då om kva skal ein som lærar gjere i møte med dette? Det er eit spørsmål som fleire prøver å finne ei løysing på. Ei undersøking gjort av Magnar Ødegård i 2018 viste at 6 av 10 elevar blir forstyrta av medelevar i klasserommet, og at lærarar strevar med å handtere uroa (Vartun & Rødal, 2018). Når lærarar opplyser at dei strevar med å handtere uro i klasseromma, kan ein stille spørsmål ved om dei har tilstrekkeleg kompetanse til å kunne handtere det. Det finst ikkje ein fast på korleis ein skal handtere uro og ulike typar åtferd blant elevar, men denne oppgåva tar sikte på å tilføre kunnskap om temaet og vere eit supplement til verktøya lærarar allereie har.

1.1 Bakgrunn for oppgåva og relevans i dag

Hovudgrunnen til oppgåva var ein nyheitsartikkel som tok for seg vald, truslar og trakassering mot tilsette i Bergensskulen (Jansen, Hilland & Lilletvedt, 2022). Her blir det skissert alvorlege hendingar som lærarar har vorte utsett for frå elevar og korleis dei skal ivareta lærarane andre tilsette på skulen. Når det kjem til handtering av elevar, er det peika på at ein kan melde elevane til politiet. Her tenkjer eg at det truleg er mykje som kan gjerast i møte med elevar, før det utviklar seg til noko så alvorleg som skissert her. I kvardagen møter mange lærarar elevar som har ei åtferd som blir tolka som eit avvik frå «normalen». Korleis ein møter åtferda og kva tiltak ein set i verk, eventuelt ikkje set i verk, kan vere avgjerande for utviklinga av åtferda. Ein av dei tinga som førte til problemstillinga i oppgåva er variasjonen i korleis lærarar møter og ser på utagerande åtferd. Det vil seie at ein elev kan bli møtt på mange forskjellige måtar, avhengig av dei subjektive tolkingane som lærarane har. Dette handlar om kva slags pedagogisk kompetanse lærarane har.

Bakgrunnen for oppgåva er dermed å hente inn informasjon om korleis eit utval lærarar forstår og definerer utagerande åtferd, samt kunnskap og innsikt i deira pedagogiske handlingskompetanse i møte med ei slik åtferd. I denne oppgåva kjem pedagogisk handlingskompetanse til syne gjennom direkte og indirekte pedagogikk. Pedagogiske handlingar kan fungere som verktøy i ulike situasjonar, og om dei skal vere direkte eller

indirekte kan vere avhengig av kva læraren sjølv synes er mest hensiktsmessig. Ønsket for oppgåva er å heve eigen, og andre sin, bruk av direkte og indirekte tilnærmingar i møte med utagerande åtferd og kva fordeler dei ulike tilnærmingane har på åtferda. Ein viktig føresetnad er at dei pedagogiske vala ein tar ikkje aukar åtferda, men er med på å dempe den og utvikle elevens refleksjon rundt eige åtferd.

1.2 Relevant forskning

Det er mange som har forska på utagerande åtferd oppgjennom åra. Det er eit område som opptar mange og gjennom åra har definisjonane har utvikla seg. Utagerande åtferd har gått frå å bli definert som «manglende evne hos barnet til å etablere sosiale relasjonar» kor barnet «viser avvikende atferd og følelser i normale situasjonar» (Bower i Nordahl, et al., 2005, s. 32), til at ein vektlegg eleven som handlande og fortolkande aktør i eige liv. Der handlar det om at åtferda kan bli tolka som utagerande av lærar, men er rasjonell frå eleven si side (Nordahl, Sandbæk, Ericsson i Nordahl, et al., 2005, s. 33). Det har også blitt peika på at ei slik åtferd er eit uttrykk for at eleven strevar og ikkje har det bra, anten det er på skulen eller i heimen (Klefbeck og Ogden i Nordahl et al., 2005, s. 31).

Nyare forskning har blant anna peika på relasjonar og sosial kompetanse. Emilie Kinge (2020) vektlegg betydninga av relasjonen i møte med utagerande åtferd. Kinge peiker særleg på lærarar sin relasjonskompetanse, og viktigheita av å ha evne til å opparbeide ein god relasjon, særleg elevar som strevar. Terje Ogden (2022) trekk fram sosial kompetanse. Han vektlegg korleis den sosiale kompetansen kan vere eit verkemiddel for handtering av åtferd. Ogden viser også til at det er gjort fleire undersøkingar og utgivingar dei siste åra, noko som tyder på at kunnskapsbasert praksis har auka (Ogden, 2022, s. 5).

Det finst lite forskning om pedagogiske handlingar. Noko av det som finst handlar også om lærarar sin handlingskompetanse i møte med utagerande åtferd (Grimsæth, Foldnes & Irgan, 2018). Her trekk dei fram kva lærarar som tar etterutdanning innanfor åtferdsvanskar ønskjer å utvikle når det gjeld handlingskompetanse. Ein har også forskingsantologien *Pedagogikkens språk: kunnskapsformer i pedagogikkvitenskap* (Sæverot & Werler, 2017). I tillegg dukkar det opp i *Pedagogikkvitenskap* (Sæverot, 2017) og indirekte i *Indirect Education: exploring indirectness in teaching and research* (Sæverot, 2022). Det er sistnemnde som ligg til grunn når direkte og indirekte tilnærmingar til utagerande åtferd blir belyst, og blir eit nytt bidrag til forskingsfeltet.

1.3 Problemstilling

Oppgåva blir skriva innanfor disiplinen spesialpedagogikk, og skal studere korleis lærarar møter utagerande åtferd, og om direkte og indirekte tilnærmingar kan vere hjelpemiddel til handtering av åtferda. Eg har utvikla følgjande hovudproblemstilling

Korleis møter lærarar elevar med utagerande åtferd, og korleis kan ulike sider ved direkte og indirekte pedagogikk vere eit hjelpemiddel i møte med utagerande åtferd?

Formålet med oppgåva er å sette søkelys på korleis ein møter utagerande åtferd, og sette direkte og indirekte pedagogikk inn ein ny samanheng som kan belyse temaet. For å finne ut av dette vil det vere interessant å undersøke kva pedagogiske handlingar lærarar bruker, gjerne på ulike stadium, som før, under og etter situasjonar der elevar har utagert. Og deretter sjå om dei bruker direkte eller indirekte tilnærmingar. Korleis eleven blir møtt og forstått har påverknad på den vidare utviklinga av åtferda. For å få svar på dette vil eg intervjuje lærarar som har meir enn 10 års erfaring i skulen og kva erfaringar dei har med temaet. Det vil også vere interessant å få innsikt i korleis dei ser på utagerande åtferd og korleis dei definerer det. Innsikt i kompetanse og erfaringar frå informantane vil saman med relevant teori legge grunnlag for drøfting og konklusjon i oppgåva.

1.4 Avgrensing

Fordi dette er ei masteroppgåve, var det nødvendig å avgrense oppgåva i fleire retningar. Det blei gjort eit utval av relevant teori for å svare på oppgåva, og på grunn av lengda på oppgåva var det også nødvendig å avgrense kor djupt ein går i dei ulike felta.

For å spisse oppgåva vil hovudfokuset ligge på direkte og indirekte pedagogikk som del av lærarar sin handlingskompetanse i møte med utagerande åtferd i klasserommet. Det finst fleire ulike former for problemåtferd, men i denne oppgåva handlar det om åtferd som kjem til syne gjennom verbal- og fysisk utagering og som forstyrrar eller hindrar læring. Problemåtferd kan også kome til syne på grunn av psykiske lidingar og ADHD, men det blir ikkje utdjupa. Det er fordi at det krevst fleire instansar og ein prosess med å sette diagnose. Oppgåva skal famne om alle elevar som har ei utagerande åtferd der det ikkje ligg ein diagnose og handlingsplan. Det skal vere eit supplement til dei verktøya læraren allereie har.

Ei anna avgrensing som blei gjort var av tal informantar og innsamlinga av data. På grunn av tid og oppgåvas omfang valde eg å intervjuje lærarar som har erfaring med utagerande åtferd, i staden for å også intervjuje elevar sin oppfatning av uro i klasserommet.

2.0 Teori

I denne delen av oppgåva vil ulike teori som er relevant for problemstillinga bli presentert. Det kan vere ulike oppfatning av kva ein legg i omgrepet utagerande åtferd, og omgrepet vil derfor bli definert. Definisjonen av omgrepet legg vidare føringar for korleis det blir brukt i oppgåva. I denne samanheng vil omgrepet bety og bli brukt om handlinga som blir utført, ikkje som ein karakteristikk av personen som utfører handlinga. Ein kan skilje mellom utagerande og innagerande åtferd. Innagerande åtferd er åtferd som fører til at barn gjer lite ut av seg. Dei er ofte sjenerte og byr lite på seg sjølv, og kan opplevast som usynlege (Kinge, 2020, s. 14). I denne oppgåva vil fokuset ligge på barn som har ein utagerande åtferd, og det vil derfor ikkje bli lagt meir vekt på innagerande åtferd.

2.1 Utagerande åtferd

Åtferd kan definerast som handlingar ein gjer, i hovudsak viljestyrte kroppslege rørsler (Kennair, 2022). Det vil seie at åtferd er noko alle menneske har. Når ein snakkar om åtferd er det ofte i ein negativ meining og ein brukar ord som opplevast negativ ladd, til dømes negativ, problematisk, vanskeleg, utfordrande, innagerande eller utagerande åtferd. Fleire av desse kan ha same betydning, men felles for dei er at dei er beskrivande med tanke på korleis ein oppfattar åtferd. Samtidig kan lærarar ha ulike oppfatningar av kva dei legg i omgrepet utagerande åtferd. Også i faglitteraturen kan ein ha ulike definisjonar og forklaringar på omgrepet. Det kjem til syne gjennom kva fagdisiplin ein er innanfor. Derfor kan ein seie at det ikkje er éin allmenn akseptert definisjon, ei heller klare skiljeliner mellom kva som er normal eller avvikande åtferd (Nordahl, et al. 2005, s. 32). I denne oppgåva har eg valt å bruke utagerande åtferd.

Det er vanleg å skilje ulike former for problematisk eller utfordrande åtferd mellom eksternalisert åtferd og internalisert åtferd, som med andre ord er utagerande og innagerande åtferd (Nordahl, et al, 2005, s. 35). Kinge (2020, s. 14) skriv at utagerande barn er dei som øydelegg, forstyrrar, bråker, og som øydelegg for seg sjølv og for dei rundt seg. Nordahl et. al (2005, s.31) viser til Ogden (1998) som seier at åtferdsproblem dreier seg om i kva grad åtferd bryt gjeldande normer og reglar og forventingar i oppvekstmiljø og samfunn, samt i kva grad åtferda er avvikande for aldersadekvat oppførsel på ein slik måte at den forstyrrar eller hemmar eigen læring og utvikling, skapar problem for andre og/eller hemmar positiv sosial samhandling med andre barn eller med vaksne. Her er det verdt å merke seg «i kva grad», for alle kan frå, tid til annan, ha ein problematisk åtferd. Det er ofte forbigåande, og blir då sett på

som ein naturleg del av lærings- og utviklingsprosessen hos menneska og ikkje som eit åtferdsproblem (Nordahl et al., 2005, s. 31).

Som nemnt ovanfor er det ulike måtar å definere problemåtferd på, avhengig av kva fagdisiplin ein finn seg i. Nordahl et al (2005, s. 32) har skissert noko av dette mangfaldet av ulike definisjonar. Blant anna trekk dei fram Bower (1969) som definerte problemåtferd som at barnet har ein manglande evne til å etablere sosiale relasjonar, at barnet viser avvikande åtferd og kjensler i normale situasjonar og at barnet viser eit nedstemt stemningsleie. (Bower i Nordahl et al., 2005, s. 31). Henggeler, Melton og Smith (1992) og Ogden (2003) har sett fokuset på samspelet mellom barnet og omgivnadane rundt, og åtferdsproblem blir då eit uttrykk for manglande samsvar mellom krav og forventingar barn blir stilt ovanfor, og evna eller viljen barnet viser til å møte desse krava (Henggeler, et al., Ogden i Nordahl et al., 2005, s. 32). Også Kinge (2020) sin definisjon kan falle inn under her. Ho ser på at barn blir gitt ulike forventingar av ulike vaksne, vil pregast av relasjonen dei finn seg i. Derfor vil dei også reagere ulikt i ulike forhold dei er ein del av, avhengig av korleis forholdet får dei til å føle seg (Kinge, 2020, s.31).

Den siste definisjonen eg vil trekke fram handlar om problemåtferd, ikkje åtferdsproblem. Her ser Nordahl, Sandbæk og Ericsson på barnet som ein handlande og fortolkande aktør i sitt eige liv. Dei meiner at åtferd som blir oppfatta som problematisk åtferd, til dømes av ein lærar, kan av eleven bli sett på som riktig og rasjonell i situasjonen. Dei peikar også på problemåtferd kan sjåast på som ein meistringsstrategi frå eleven si side, for å skaffe seg innflyting eller status i klassen, eller som ein reaksjon på noko barnet opplev som urettferdig frå læraren (Nordahl et al., 2005, s. 33).

Overland (2007, s. 14) viser til Nordahl sin kategorisering av ulike former for problemåtferd og korleis dei kjem til syne. Kategoriane og innhaldet i dei viser at problemåtferd ikkje er eit eintydig omgrep, men eit omgrep som rommar ulike typar åtferder. Problemåtferd blir her delt inn i fire kategoriar; undervisnings- og læringshemmande åtferd, sosial isolasjon, utagerande åtferd og norm- og regelbrytande åtferd. Undervisnings- og læringshemmande åtferd handlar både om åtferd kor eleven drøymmer seg vekk, men også om åtferd som forstyrrar undervisninga, som bråk og uro. I kor stor grad den førekjem kan variere, men blir definert som problemåtferd når den førekjem ofte og i eit større omfang. Sosial isolasjon handlar om elevar som er sosialt isolerte og føler seg einsame i skulen. Dette kan sjåast på som innagerande åtferd, som forklart ovanfor (Overland, 2007, s. 14). Samtidig er det viktig å tenke på at elevar som er sosialt isolerte, også kan utvise ein utagerande åtferd. Den tredje

kategorien, utagerande åtferd, kjenneteiknast ved aggressiv åtferd som til dømes at eleven svarer tilbake til lærar når vedkommande blir irettesett, eller slåssing med medelevar. I den fjerde kategorien ligg norm- og regelbrytande åtferd. Dette er åtferd som kjem til syne gjennom til dømes hærverk, truslar mot og plaging av medelevar, tjuveri, rus, skulk eller at eleven har med seg potensielle våpen på skulen. Men det skal likevel oppfyllest ein del kriterium for at åtferda skal hamne i denne kategorien (Overland, 2007, s. 15).

2.2 Årsaker til utagerande åtferd

Som vist ovanfor har vi med åtferdsproblem å gjere når åtferda er negativ for både den som utfører handlinga og dei rundt, som hemmar utvikling og vekst, og/eller er til plage for andre. Noko av denne åtferda er utagerande, som til dømes støy og bråk. For å jobbe med barn som viser teikn til ein utagerande åtferd, er det viktig å ha kunnskap om faktorar som kan påverke åtferda til eleven. Utan å forstå og ha kjennskap til korleis utagerande åtferd manifesterer seg, kan det vere vanskeleg å hjelpe eleven.

Faktorar som kan påverke eleven er mange, og i løpet av skuledagen kan det oppstå fleire vanskelege situasjonar som eleven reagerer på, anten med ein gong eller som påverkar til seinare utbrot. Ut i frå definisjonane ovanfor der åtferda blir sett i samband med miljøet rundt eleven, er det ein slik definisjon som blir lagt til grunn her. Når vi veit at miljøet kan påverke barnet, er det nødvendig å ha kunnskap til korleis det påverkar, og kva som kan påverke åtferda og eventuelt føre til konflikhtar. Det viser seg også at når lærarar skal beskrive åtferda og eventuelle årsaker til åtferda, er det individuelle perspektiv som har dominert i skulen. I tillegg har det blitt peika på at elevar som kjem frå ein heim med låg sosioøkonomisk status er oftare utsett for og utviklar lettare åtferdsproblem enn elevar frå heimar med høgare status (Ogden, 2022, s. 23). Det vil seie at det er elevens individuelle kjenneteikn og sosiale bakgrunn som blir lagt til grunn for åtferda, og dermed blir det viktigare er det å ha brei kunnskap om kvifor åtferdsproblem kan oppstå.

Ogden (2022, s. 26) peikar på ein dynamisk forståing av åtferdsproblem som kan formidlast gjennom omgrepet «samhandlingproblem». Dette omgrepet legg fokus på at problem utviklar seg og blir haldt ved like i møte mellom menneske, eller mellom barn og miljø. Barn og unge med åtferdsproblem rapporterer blant anna om problemfylt oppvekst, familievanskar, helseproblem eller venneproblem. Samhandlinga er kjenneteikna av gjensidig påverknad frå dei som samhandlar. Det vil seie at vaksne påverkar barn, men barn kan også påverke dei vaksne. Derfor er både barn og vaksne ansvarlege for korleis samhandlinga utviklar seg, som

igjen er avhengig om dei forsøker å dempe konflikter, kome fram til eit kompromiss eller «svarer med same mynt» (Ogden, 2022, s. 26).

Når ein skal prøve å forstå korleis miljøet har påverknad på barn, kan ein bruke transaksjonsmodellen. Transaksjonsmodellen blir her ein vidareføring av det Ogden (2022) skriv om samhandlingsproblem. Transaksjonsmodellen er ein modell som viser korleis ulike faktorar, både individuelle og miljøfaktorar, påverkar barns utvikling. Modellen viser korleis barn og miljø heng saman gjennom gjensidige tilpassingar over tid, og korleis dette går føre seg i eit kontinuerleg vekselspel mellom dei. (Drugli, 2013, s. 17). Med andre ord kan ein seie at eit barn sine genar og kva uttrykk dei får, er avhengig av korleis miljøet påverkar. Eit eksempel kan vere at sjølv om barnet har genar som gjer at barnet er utsett for å utvikle åtferdsvanskar, kan eit roleg og trygt miljø føre til at åtferdsogenet ikkje blir aktivert, og barnet får truleg ingen utfordringar knytt til åtferdsvanskar. Motsett vil eit uroleg og stressande miljø kunne føre til at genet blir aktivert og barnet får vanskar.

Transaksjonsmodellen har eit syn på utvikling kor individ og miljø er i kontinuerleg endring. Det vil seie at nokre barn kan streve i barndommen, men får eit godt liv som vaksen. Det handlar om at modellen ser på barns utvikling som diskontinuerleg, og at det kan skje endringar som er både positive og negative gjennom utviklingsprosessen (Drugli, 2013, s. 19). Blant anna kan modellen vere med på å sette fokus på at det er viktig å gripe tidleg inn for å hindre negativ utvikling, og følgje utviklinga over tid for å avdekke om det er behov for hjelp på eit seinare tidspunkt. Åtferd hos barn utviklast gjennom kontinuerleg interaksjon mellom barnet og miljøet det finn seg i. Over tid og gjennom komplekse og gjensidige påverknader av ulike faktorar kan åtferdsvanskar oppstå. (Drugli, 2013, s. 21).

2.4 Risikofaktorar og beskyttande faktorar

Risikofaktorar handlar om forhold som kan auke sannsynet for ei negativ utvikling for barn og unge, både individuelle og miljømessige. Beskyttande faktorar er det motsette. Det handlar om faktorar og påverknader som kan vere med å førebygge eller redusere sannsynet for ei negativ utvikling hos barn og unge som allereie er utsett for risiko (Ogden, 2022, s. 50). Ved å kartlegge risikofaktorar har ein moglegheit til å få ein indikasjon om sannsynet for vidare alvorleg utvikling for barnet (Ogden, 2022, s. 50; Overland, 2007, s. 16).

Risikofaktorar er faktorar kan til dømes kan vere medfødde, men dei kan også vere tillært eller erfarte, og kjem i kombinasjon med at barn veks opp i risikoutsette miljø som kan vere prega av til dømes rus og kriminalitet (Ogden, 2022, s. 50). Ein kan skilje mellom individuell risiko, risiko i familien, risiko i nærmiljøet og risiko i skulen (Ogden, 2022, s. 51).

Individuell risiko kan til dømes vere fødselsskadar, aggressiv åtferd i tidleg alder, funksjonshemming eller usikker tilknytning i nære relasjonar. Risiko i familie handlar blant anna om hyppige konflikter i heimen, foreldre sine psykiske problem, avvising eller manglande tilsyn, grensesetting og engasjement til barnet. Risiko i nærmiljøet kan vere låg sosioøkonomisk status, som peika på tidlegare, men også områder med høg førekomst av kriminalitet, manglande tenestetilbod eller antisosiale rollemodellar. Også negativ omtale av nærmiljøet i media kan vere ein medverkande risikofaktor. Når det gjeld risiko i skulen, handlar det til dømes om personalkonflikter og ueinigheit om reglar, mykje fråvær og høge mobbetal, manglande struktur og reglar, gjengar på skulen, få lærarar eller avgrensa kontakt med foreldre (Ogden, 2022, s. 51).

Beskyttande faktorar verkar positivt inn på barns utvikling, fordi dei aukar sannsynet for at barnet er beskytta mot utvikling i negativ retning. Dersom det er mange beskyttande faktorar til stade, ser det ut til at risikofaktorane svekkast og mistar sin negative effekt (Overland, 2007, s. 19). Beskyttande faktorar kan seiast å vere det direkte motsette av eksempla nemnt ovanfor. Slike faktorar kan til dømes vere høg sosial kompetanse og sosiale ferdigheiter, foreldre som er støttande og omsorgsfulle, eit positivt skulemiljø eller oppleving av tilhørslse i nærmiljøet (Ogden, 2022, s. 53)

Som vist gjennom eksempla kan skulen vere både ein risikofaktor og ein beskyttande faktor. Det er fordi nokre elevar kan oppleve skulen som ein ekstra belastning, mens for andre vil det opplevast som ei positiv motvekt til det som skjer heime (Ogden, 2022, s. 52). Når vi veit at skulen kan vere eit positivt avbrekk for elevar som strevar, med til dømes ein vanskeleg heimesituasjon, er det nærliggande å meine at alle skular bør jobbe for å bli berre vere ein beskyttande faktor. Elevar skal føle seg trygge på skulen og bli møtt med omsorg, som legg føringar for deira danning til samfunnet (Opplæringslova 1998; Kunnskapsdepartementet, 2017).

2.5 Pedagogisk handling

Innanfor pedagogikken kan ein skilje mellom tre omgrep for kunnskapsformer; pedagogisk handling, pedagogikk og pedagogikkvitskap. Pedagogikkvitskap tar opp i seg både

pedagogisk handling, som er praksis, og pedagogikk, som er praktisk teori. Vitskapen forskar altså på dei pedagogiske teoriar som kjem til syne gjennom pedagogiske handlingar (Sæverot, 2017, s. 15). I denne oppgåva er det pedagogisk handling som får fokus, fordi eg er opptatt av korleis lærarar pedagogisk møter elevar med utagerande åtferd i praksis. Lærarane sine pedagogiske handlingar kjem her til uttrykk gjennom det dei fortel om egne erfaringar og døme på handtering og førebygging av utagerande åtferd i skulen.

Pedagogiske handlingar er handlingar som er bestemte av pedagogiske mål og interesser, og kjem til uttrykk blant anna i undervisning (Sæverot, 2017, s. 15). Pedagogiske handlingar kan seiast å vere sosiale handlingar, fordi dei har som føremål at barn, elevar eller vaksne skal endre seg sjølv gjennom pedagogikken, og dei bygger relasjon mellom ulike aktørar og fenomen i verda (Werler, 2017, s. 168). Men pedagogiske handlingar er også kjenneteikna av ein *teknologidefisit*. Det vil seie at på grunn av at pedagogiske handlingar er menneskelege handlingar, og fordi handlingane er opne og uføreseielege, finst det ingen verktøy som hjelper pedagogen til å nå eit bestemt mål (Werler, 2017, s. 170). Det er ingen lineær kausalitet mellom intensjonen til pedagogen, handlinga og reelle resultat hos eleven. Gjennom pedagogiske handlingar kan ein stimulere til læring, som å motivere, men ein kan ikkje oppnå læring direkte. Pedagogiske handlingar er kjenneteikna av dilemma eller «motpolar». Med det meinast at pedagogen må velje ei handling framfor ei anna, som kan føre til usikkerheit og utryggheit for pedagogen (Werler, 2017, s. 166).

2.5.1 Direkte og indirekte pedagogikk

Innanfor pedagogikk kan ein også skilje mellom det direkte og det indirekte (Sæverot, 2022, s. 2). Det direkte handlar om tydelege, eksplisitte, instruksar for kva elevane skal gjere eller ikkje gjere og til kva tid dei skal gjere det. Sæverot (2022, s. 2) omtalar det direkte som ei rett fram tilnærming, eller som ei rett linje. Det indirekte er derimot litt meir innvikla. Her beskriv Sæverot (2022, s. 2-3) det som ein litt lengre omveg til målet, og bruker indirekte frispark i fotball til samanlikning. I eit indirekte frispark har ein ikkje lov til å sparke ballen direkte i motstandar sitt mål, som i direkte frispark. Ballen må derfor innom ein medspelar før ein kan skyte i mål. Bruk av indirekte pedagogikk inneber også bruk av såkalla mellomledd. Mellom ledd kan til dømes vere lærebøker i ulike fag, bilete, forteljingar og film, men også kommunikasjonsformer som ironi, stillheit eller antydingar (Sæverot, 2022, s. 4).

Mellomledda opererer mellom læraren og eleven og er med på å hindre ei rett rute som i direkte pedagogikk. Vidare skriv Sæverot (2022, s.4) at ikkje alle mellomledd nødvendigvis er pedagogiske verkemiddel, men kan bli gjort om til eit av læraren. Samstundes kan ikkje

læraren kontrollere effekten av mellomleddet som blir brukt på elevane. Til dømes kan eit bilete vere eit mellomledd, men læraren kan ikkje kontrollere kva innverknad og effekt biletet har på elevane og deira reaksjon (Sæverot, 2022, s. 8). Det særskilte her er at det er ikkje eit poeng at læraren skal kontrollere effekten, men til ei viss grad frigjere mellomledda, la dei ha ei innverknad på elevane og til slutt la det vere opp til elevane å svare eller ikkje. Med andre ord beveger læraren seg mellom kontroll og ikkje-kontroll. Det vil seie at ved å sleppe taket inneber risiko og dristige handlingar, men samtidig er det ein føresetnad for å gi rom for dei pedagogiske fordelane ved indirekte pedagogikk (Sæverot, 2022, s. 8).

I analysen av ein klasseromstudie blei resultata systematiserte i fire former for direkte og indirekte pedagogikk eller undervisning (Sæverot, 2022). Dei tre første formene er direkte pedagogikk (DP), indirekte-spesifikk pedagogikk (ISP) og indirekte-uspesifikk pedagogikk (IUP), mens den siste er ein kombinasjon av både direkte og indirekte tilnærming, kalla direkte-indirekte pedagogikk (DIP). Det er desse fire formene som legg grunnlaget for intervju med lærarar seinare i oppgåva.

2.5.2 Direkte pedagogikk (DP)

Direkte pedagogikk er, som nemnt ovanfor, at læraren gir tydelege forklaringar og instruksar til elevane, om kva dei skal gjere og korleis dei skal gjere det. Sæverot (2022, s. 21) viser til at forma direkte pedagogikk blant anna bygger på Hattie (2009) sin teori om direkte instruks som ein av dei mest effektive tilnærmingane til læring. Her meinast læring som enkelt lar seg måle, til dømes gjennom ulike testar med fasitsvar. I kommunikasjonen til elevane er læraren så tydeleg, direkte og konkret som mogeleg, og elevane får tydelege forklaringar og illustrasjonar om det som skal bli lært. Eit døme på direkte pedagogikk er å vise elevane måla for undervisninga i forkant, slik at dei veit kva som er forventa av dei (Sæverot, 2022, s. 21).

Direkte pedagogikk er ei lærarstyrt form for undervisning, kor læraren viser elevane vegen. Dette kan vere hensiktsmessig i blant anna omgrepslæring. Elevane blir her på ein måte servert svara på førehand av spørsmålet, og læraren kan dermed ikkje forvente sjølvstendige svar. Elevane har berre eit val i responsen på instruksen dei får av læraren, og det er å følge vegen læraren viser. Det ser ein igjen i hovudformålet til DP, som er å unngå misforståingar mellom formidling og lærestoff, samtidig som læraren skal sikre av mottakinga og tolkinga av lærestoffet blir så lett som mogeleg for elevane (Sæverot, 2022, s. 21). Når vi veit at DP er tydelege instruksar om kva elevane skal gjere, kan det i møte med utagerande åtferd til dømes vere instruksar som til dømes «stopp» eller «no må du sette deg ned». Dette viser til uttrykt

brukt i ein situasjon, som ikkje opnar for refleksjon. Eleven blir tvungen til å følgje instruksjonen som blir gitt, men – mest brukt midt i situasjonen, gir ikkje rom for refleksjon.

2.5.3 Indirekte-spesifikk pedagogikk (ISP)

For å forklare ISP bruker Sæverot (2022, s. 22) eit døme kor læraren rosar ein elev høgt i klasserommet for å ha oppført seg bra og i høve til normer og reglar. Ei slik høg påpeiking eller ros av ein elev kan føre til at dei andre elevane gjer det same eller liknande som eleven som fekk ros. Gjennom rosen av eleven har læraren handla indirekte på to måtar. Først har læraren brukt ein elev som eit mellomledd, heller enn ein direkte instruks til heile klassen. Deretter har læraren "pakka inn beskjeden" om at elevane må oppføre seg, ved å framheve oppførselen til den eine eleven. Sjølv om beskjeden går igjennom eit mellomledd, appellerer den til korleis elevane skal ta den i mot, og læraren er spesifikk når det kjem til korleis elevane skal respondere på beskjeden. Samtidig gir læraren ein tydeleg retning for elevane, med tanke på korleis læraren vil at resten av elevgruppa skal oppføre seg. Når beskjeden er mottatt av elevane, har dei ikkje fri vilje til å velje korleis dei skal respondere på beskjeden, utanom den retninga læraren har gitt dei. (Sæverot, 2022, s. 22). Denne tilnærminga kan med andre ord oppmode elevane til ein gitt type åtferd, sjølv om den ikkje er uttrykt direkte. Det vil seie at ved utagerande åtferd, kan læraren gi ein indirekte, men spesifikk instruks, som er meint til at elevane endrar åtferda i høve instruksjonen. Til dømes kan læraren seie «dei andre sit fint med pulten sin», men faren her er at ein samanliknar eleven med dei andre og eleven blir hengt ut og audmjuka.

Denne typen pedagogikk eller undervisning kan bli sett på som eit tredje-personsperspektiv, fordi elevane sine val verken er frie eller sjølvstendige av læraren som tredjeperson.

Hovudbodskapen til læraren er ikkje uttalt med ord, men er samtidig spesifikk. Til dømes kan læraren bruke spesifikke ord eller kroppsspråk til å rettleie og vise elevane vegen, og ISP blir derfor sett på som lærarstyrt (Sæverot, 2022, s. 23).

2.5.4 Indirekte-uspesifisert pedagogikk (IUP)

Indirekte-uspesifisert pedagogikk (IUP) er kjenneteikna av at motparten står igjen med fleire sjølvstendige val og utgangar. Eit døme Sæverot (2022) bruker er utdanning av lærarstudentar. Gjennom utdanninga får studentane rettleiing og opplæring i yrket og kva dei kan møte i lærarkvardagen, men ikkje eksplisitt og nøyaktig opplæring om kva dei skal gjere i undervisning, eller korleis respondere og handle i ulike situasjonar. Lærarstudentane står fritt til å respondere på det som blir sagt, uavhengig av kva førelesar eller praksislærar tenkjer om

situasjonen. På denne måten blir IUP sett på som første-persons perspektiv, fordi mottakaren av meldinga må stole på seg sjølv og ta eigne val, utan fullt å kunne lene seg på ein lærar som tredje person (Sæverot, 2022, s.23).

Eit anna døme er ros som blir gitt indirekte, til dømes som kritikk. Indirekte ros i form av kritikk gir rom for mottakaren sin fridom, fordi den som formidlar eller gi kritikken, ikkje påkallar noko spesifikt. Gjennom kritikken kommuniserer f.eks. læraren indirekte at eleven sin oppførsel er verdifull i tillegg til kritikken. På denne måten har eleven større fridom og opnare val når det kjem til å svare på ei slik form for indirekte ros, særleg når det er samanlikna med direkte ros som tydelegare viser og spesifiserer retninga for mottakarens respons (Sæverot, 2022, s. 23). Sagt med andre ord så går beskjeden gjennom eit mellomledd, ros i form av kritikk. Rosen som går igjennom mellomleddet, inkluderer ei oppfordring, men oppfordringa er uspesifikk. Det vil seie at læraren er open om korleis eleven kan respondere på beskjeden. På denne måten gir læraren rom for val hos mottakaren. Korleis respondere er opp til eleven, men eleven kan også velje å la vere å svare (Sæverot, 2022, s.24).

Eit anna eksempel Sæverot (2022, s. 24) viser til er i bruk av IUP i situasjonar kor læraren må mekle mellom to elevar, kor den eine har gjort noko dumt mot den andre. Innanfor direkte instruks kan eleven bli tvungen til å seie unnskyld til den andre, utan rom for å kunne seie nei til det eller velje ein annan utgang. Her kan utfallet bli at i all fall blir ein av elevane audmjuka og flau. Derfor kan det vere hensiktsmessig å velje ein annan tilnærming, som ved IUP. Då kan elevane få moglegheit til å ordne opp i situasjonen sjølv, på eige initiativ. Elevane blir då gitt fleire val og utgangar. Til dømes må dei ikkje beklage direkte eller fordi ein lærar tvingar dei til å gjere det. Sjølv om dei kanskje ikkje seier unnskyld, blir dei oppfordra til å gjere det indirekte, til dømes gjennom kroppsspråk som viser anger, latter eller endra åtferd ovanfor den andre. Læraren kan gjere seg overflødig, men samtidig observerer han situasjonen og kan gripe forsiktig inn dersom det trengst. Når ein som lærar handlar indirekte i slike situasjonar, kor ansvar ovanfor andre står i sentrum av utdanninga, kan det hende at elevane føler at dei ikkje står i gjeld til kvarandre. I møte med utagerande åtferd kan denne tilnærminga gi rom for refleksjon frå eleven si side, for å finne ut korleis hen skal respondere og reagere. Eleven blir ansvarleg for å handtere situasjonen på eiga hand, men under oppsyn av lærar. Samstundes er dette ein tilnærming som kan bli brukt i etterkant av ein oppstått situasjon, ved at ein kan gi eleven moglegheit til å reflektere og ta initiativ til å ordne opp. Ved refleksjon i etterkant av ein situasjon, er ein samstundes i forkant av neste situasjon, og kanskje handlar eleven på ein annan måte neste gong noko liknande hender.

Som nemnt er det ein risiko for at motparten kan bli audmjuka og flau ved bruk av ein direkte tilnærming (Sæverot, 2022, s. 24). Dermed kan indirekte tilnærmingar ha den fordel at den kan gi motparten fleire val og utgangar i tillegg som motparten får ein minska risiko for å bli audmjuka. I tillegg vil ein indirekte tilnærming, og kanskje helst IUP, vere med på å lære elevane å ta ansvar på eige initiativ. Dei er ikkje styrt av den direkte pedagogikken som i DP, og truleg mindre avhengig av å få instruksar for handlingane sine. I IUP er lærar til stade dersom dei treng hjelp, men dei må ta initiativet sjølv. På lang sikt vil dette kunne vere med på å nå målet om å regulere eigne kjensler, og kunne ta ansvar og eigne val, i tråd med LK20 Overordna del (Kunnskapsdepartementet, 2017).

2.5.5 Direkte-indirekte pedagogikk (DIP)

Direkte-indirekte pedagogikk (DIP) spring ut frå ein interaktiv kombinasjon av DP og IUP (Sæverot, 2022, s. 27). Kategorien er ikkje ein teoretisk modell i seg sjølv, men funn gjort i undersøkinga til Sæverot (2022) gjorde at det blei behov for ei fjerde form.

I DIP gir læraren ein melding til elevane, som både er direkte og indirekte. Det indirekte gjer seg her gjeldande gjennom det direkte. Meldinga, som går igjennom eit mellomledd, inkluderer ei oppfordring, men oppfordringa er uspesifisert. Det vil seie at læraren er open om korleis elevane responderer, og har gitt elevane rom for ulike val. Korleis respondere blir dermed opp til elevane, og elevane kan velje å ikkje respondere på det som er indirekte (Sæverot, 2022, s. 27).

Eksempelet som er brukt hos Sæverot (2022, s. 28) er ein del av observasjonen gjort i forbindelse med klasseromstudie, kor 9.klassingar blir introdusert til omgrepet «makt». Elevane får i oppgåve å gruppevis snakke om makt blant ungdommar, anten generelt eller bruke seg sjølv som eksempel, og notere det dei snakkar om i gruppene. I utgangspunktet gav læraren elevane direkte instruks om kva han ville elevane skulle gjere, men han la ikkje opp til å få eit ferdiglaga svar på spørsmålet sitt. Han opna for at elevane i grupper skulle få seie noko om temaet. Men elevane skulle likevel tileigne seg kunnskap gjennom DP. Samtidig har læraren retta seg mot elevane, og snakkar ikkje lengre generelt om makt, men kontekstualisert omgrepet inn mot elevane si eiga verd. Dette blir indirekte fordi læraren gjennom å stille elevane spørsmålet, i fellesskap, opna opp for at elevane kunne reflektere over sitt eige forhold til makt og bruke seg sjølv som eksempel til å svare på oppgåva. Ved at læraren sa elevane skulle utføre oppgåva i grupper, har han oppretta ein distanse mellom den individuelle elev og omgrepet makt, og samtidig har han indirekte lukka distansen ved at

elevane kan bruke sitt eige liv som døme til svar på oppgåva. Her får elevane fleire valmoglegheiter. Dei kan velje å bruke seg sjølv som eksempel og reflektere rundt sitt forhold til makt, eller dei kan velje å ikkje gjere det.

I samband med utagerande åtferd, vil DIP kunne brukast ved at det blir gitt ein direkte instruks, som eleven må følgje, men som også inneheld ei indirekte oppfordring. Til dømes kan læraren seie «ta deg ein pause» eller «ta deg ein tur ut», som vil seie at ein tar eleven ut av klasserommet eller bort frå situasjonen. I tillegg inneheld den ei oppfordring om at eleven no får anledning til å roe seg og reflektere over kva som skjedde. Dette fordrar også at læraren etter kvart kjem etter, og at dei kan ha ein samtale og eventuelt finne ei årsak til åtferda.

3.0 Metode

I denne delen av oppgåva blir metode presentert. Det første er vitskapsteoretisk grunnlag. Vitskapsteori gir ulike perspektiv på kunnskap, og kan dermed seiast å vere ein av to delar av vitskap, mens den andre er metode. Formålet til vitskapsteorien er dermed å bygge ei bru mellom metodar og kunnskap (Høgheim, 2020, s. 18). Deretter går eg vidare til å presentere metoden som blir brukt for innhenting av data, som er kvalitativ metode med semistrukturert intervju, og kvifor valet fall på den metoden. Framgangsmåten i det vidare arbeidet med oppgåva følgjer Kvale og Brinkmann (2021, s. 137) sine sju fasar for intervjuundersøking.

3.1 Vitskapsteoretiske grunnlag

Det første eg gjorde var å undersøke kva vitskapsteoretisk grunnlag mitt arbeid hadde. Thagaard (2018, s. 33) skriv at vår vitskapelege forankring betyr for kva vi søker informasjon om og er med på å danne eit utgangspunkt for den forståinga vi utviklar i prosessen. Til ulike metodar og disiplinær, finn ein ulike forståingsmåtar og tilnæringsmåtar. Sidan denne oppgåva er skriva innanfor det spesialpedagogiske feltet, som er nært knytt til menneske, og problemstillinga søker erfaring og meiningar frå lærarar, fall det naturleg å søkje etter prosessar som passar til erfaringsutveksling og møte mellom menneske. Her viste det seg at det var to prosessar som kunne passe mi forskning: fenomenologi og hermeneutikk. Fenomenologi tar for seg subjektive opplevingar, som her er informantane sine opplevingar og erfaringar, mens hermeneutikken eignar seg til å tolke handlingane og meiningane. Derfor blir det i denne oppgåva brukt ein kombinasjon av desse to: fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. Dette gav moglegheit til å både hente ut meiningar om tematikken, og deretter tolke dei.

3.1.1 Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming

Formålet til oppgåva er å studere menneskelege oppfatningar og erfaringar kring utagerande åtferd i skulen. Her subjektive opplevingar det sentrale, og ein ønskjer å få ein djupare forståing for meininga i enkeltpersonar sin erfaring rundt eit fenomen. Her er det i tillegg viktig at forskaren er open for erfaringane til personane som blir studert (Thagaard, 2018, s. 36). Studiar innanfor eit fenomenologisk syn ser på meininga som andre personar legg i erfaringane sine om eit fenomen, og gjer at forskaren kan beskrive trekk som er felles ved erfaringar deltakarane i studien har. Desse fellestrekkka ved erfaringane kan deretter gi eit grunnlag for utvikling av ein felles forståing av fenomenet som blir studert (Thagaard, 2018, s. 36). Fenomenologi gjer seg gjeldande for masterprosjektet, fordi fokuset her er på informantane sine erfaringar og opplevingar rundt fenomenet utagerande åtferd og bruken av ulike pedagogiske tilnærmingar i kvardagen sin. Beskrivingane av erfaringane til informantane, er deretter med å danne grunnlaget for konklusjonen i oppgåva.

For å finne ein djupare meining bak utsegna til informantane mine, ser eg det som hensiktsmessig å tolke dei. Det vil seie at eg får moglegheit til å bryte opp utsegna, og tolke dei ut i frå konteksten dei opphavleg var ein del av. Dette inngår som ein del av ein hermeneutisk tilnærming. Prinsippet som ligg til grunn for hermeneutikken er at meining «bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer, er en del av. Vi forstår delene i lys av helheten» (Thagaard, 2018, s. 37). Det sentrale innanfor hermeneutikken er at ein søker å tolke meiningsperspektivet som blir uttrykt anten munnleg eller skriftleg, og språket blir oppfatta som ein tekst (Høgheim, 2020, s. 163). Høgheim (2020, s.163) viser også til den hermeneutiske sirkelen. Den representerer tre analytiske metodar for å analysere teksten, det vil seie det munnlege eller skriftlege språket. Den første dimensjonen handlar om å analysere opphavsmannen sine oppfatningar og sin hensikt, mens i den andre dimensjonen rettar ein fokus på form og innhald. Her ser ein til dømes på korleis metaforar, bilete og språklege omgrep blir brukt til å beskrive temaet ein snakkar om. Til slutt inneber den tredje dimensjonen tolking av kva implikasjonar tekstar får utanfor den gitte situasjonen.

Mens fenomenologien fokuserer på informantane sine meiningar og opplevingar, har hermeneutikken merksemda retta mot tolking av desse ut i frå produsert tekst. For å svare på problemstillinga i oppgåva trengs informantane sine meiningar og opplevingar om utagerande åtferd og ulike pedagogiske tilnærmingar, men det krevst også å tolke desse meiningane. Derfor måtte eg finne ein metode som tar opp i seg begge dei nemnde tilnærmingane.

Fenomenologisk-hermeneutisk metode ser både på meiningane og på fortolking. Metoden er utarbeidd av Lindseth og Nordbeg (2004), og er ein metode som ofte blir brukt i studiar som omhandlar menneske. Denne metoden ser på både opplevingar og erfaringar av fenomenet dei forskar på, og tolking av desse gjennom produsert tekst, som har blitt til gjennom ein intervjuopprosess. Her får ein altså informantane sine tankar og meiningar frå deira livsverd, men dei må tolkast for at dei skal kunne arbeidast med.

3.2 Beskriving av metode

For å få finne informasjon som kunne gi svar på problemstillinga måtte eg finne ein passende metode til oppgåva (Bø & Helle, 2013, s. 190). Det første valet var å velje mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Kvantitative metodar hentar inn data i form av tal, som til dømes i spørjeundersøkingar. Her talfestar ein det ein forskar på og analyserer tala på gitte måtar (Høgheim, 2020, s. 29). Kvalitative metodar for datainnsamling vil seie metodar som går ut på innsamling av data, som først og fremst er ord, som er retta mot å beskrive og forstå menneske sine handlingar og meiningsskaping i naturleg kontekst (Jacobsen & Postholm, 2018, s. 113). Eg valde å bruke kvalitativ metode og datainnsamling gjennom intervju, fordi det gir eit datamateriale som gir mykje informasjon som går i djupna på temaet eg forskar på (Høgheim, 2020, s. 29). Informasjonen og datamateriale frå intervjuet blir dermed grunnlaget for å kunne svare på problemstillinga.

I kvalitativ metode går ein bak tala og utforskar sosiale mønster og korleis ulike individ tolkar og ser verkelegheita rundt seg (Krumsvik & Jones, 2019, s. 18). Krumsvik og Jones (2019) viser til Merriam for å vise både kjenneteikna på kvalitativ metode og korleis den då skil seg frå kvantitativ metode. Kvalitativ metode har ei induktiv tilnærming til analysen, og har ofte som mål å forstå individane sine oppfatningar av si livsverd og sitt tilvære, kor forskaren er det primære instrumentet for innsamling av data og analysing av desse, i tillegg skjer innsamlinga ofte gjennom feltarbeid. Funna som blir gjort er baserte på «rike skildringar» (Krumsvik & Jones, 2019, s. 19). Det er dette som skil kvalitativ metode frå kvantitativ metode. Ein får blant anna ikkje utdjupande informasjon om til dømes utagerande åtferd gjennom talmateriale i ei spørjeundersøking. Dei har med andre ord ulik hensikt og ulikt formål, og det kan vere fordeler og ulemper ved begge.

3.3 Val av metode

Forsking handlar om å finne den metoden som er riktig for rett forskingsspørsmål (Krumsvik & Jones, 2019, s. 16). Som skrivne ovanfor skil ein mellom kvalitativ og kvantitativ metode, men ein kan også nytte seg av begge. For å finne fram til riktig tilnærming, må ein altså velje ut i frå kva som er relevante metodar i forhold til problemstillinga ein har (Thagaard, 2018, s. 53). Sidan det vitskapsteoretiske grunnlaget var ein fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming, passa det godt med ei kvalitativ forskning, då målet å undersøke til dømes menneske eller fenomen. I tillegg var eg avhengig av ein metode som gjorde at eg kunne samle inn tilstrekkeleg og detaljert materiale eller informasjon «for å fange det man ikke har klare rammer for å forstå før man undersøker det» (Høgheim, 2020, s. 129). Kvalitativ forskingsmetode går ut på å samle inn data gjennom observasjon, intervju og/eller tekstar. På bakgrunn av problemstillinga i denne oppgåva, ser eg det som mest hensiktsmessig å nytte intervju som forskingsmetode for å innhenting av informasjon. Intervju er ei form for samtale kor forskaren er styrar og registrerer informasjonen som blir gitt og korleis den formidlast (Høgheim, 2020, s. 130). Informasjonen kjem frå ein eller fleire intervjupersonar og deira erfaring eller oppleving om tema. Gjennom intervju som metode får ein innsikt i korleis intervjupersonane opplev og forstår seg sjølv og sine omgivnader (Thagaard, 2018, s. 53). Her får ein moglegheit til å gå å djupna på temaet ein forskar på, og utvikle kunnskap ut i frå dette. (Jacobsen & Postholm, 2018, s. 117).

I kvalitativ forskning er forskinga prega av nærleik mellom forskar og personar i felten, gjennom deltaking i observasjon og intervju. Desse metodane gir moglegheit til at forskaren kan utvikle ein forståing av sosiale fenomen på bakgrunn av dei kontaktane ein etablerer i feltarbeidet (Thagaard, 2018, s. 11). Dette kan sjåast på som ein fordel som kvantitativ forskning ikkje har. Kvantitativ forskning samlar ofte inn data i form av tal, og målast i kvantitet eller frekvens (Thagaard, 2018, s. 16). Dei kvantitative metodane opprettar heller ikkje den same nærleiken mellom forskar og deltakarar som kvalitative metodar har. Kvantitative metodar som er strukturert som observasjon og spørjeskjema er basert på distanse mellom forskar og deltakar. Sidan forskaren ikkje inngår i direkte relasjon til deltakarane, blir heller ikkje forskaren påverke forskingsprosessen på same måte som ved kvalitative studiar (Thagaard, 2018, s. 16). Dette viser igjen at metodane har ulike hensikter og ulike måtar å framstille og analysere datamateriale på, og dermed ulike fordelar og ulemper.

For å svare på problemstillinga såg eg det som mest hensiktsmessig å intervju lærarar. Hovudmålet var å finne ut korleis lærarar møter elevar med utagerande åtfærd og korleis dei

bruker direkte og indirekte tilnærmingar i møte med åtferda. Det eg var ute etter var lærarar sine erfaringar og tankar kring temaet utagerande åtferd og rundt problemstillinga, slik at eg vidare kunne bruke det til sette lys ved bruken av direkte og indirekte pedagogikk. Sæverot (2022) ser i si undersøking på ulike måtar å bruke direkte og indirekte pedagogikk i undervisninga, mens eg knyt dette til utagerande åtferd.

I intervjuet blir kunnskapen skapt mellom meg som forskar og deltakaren i intervjuet gjennom ein samtale (Jacobsen & Postholm, 2018, s. 133). I eit forskingsintervju er samtalen mellom forskar og deltakar knytt til spesifikke område eller bestemt tematikk. Intensjonen er altså å gå i djupna på tematikken og dermed utvikle kunnskap knytt til dette. (Jacobsen & Postholm, 2018, s. 117). Kunnskapen blir med andre ord skapt på grunnlag av informantens sine erfaringar og meiningar om temaet.

3.3.1 Semistrukturert intervju

Det finst ulike måtar å gjennomføre eit intervju på. I denne oppgåva har eg valt å bruke eit semistrukturert intervju, fordi målsettinga er å få innsikt og kunne forstå intervjupersonane sine perspektiv og handlingar (Jacobsen & Postholm, 2018, s. 120). På førehand av intervjuet var tema fastsett og eg laga forslag til spørsmål som kunne utdjupast med oppfølgingsspørsmål. Fokuset i eit semistrukturert intervju er å stille spørsmåla eller legge fram relevante tema der det fell seg naturleg i samtalen. I tillegg er forskaren open for at deltakaren kan introdusere tema som forskaren på førehand ikkje hadde tenkt på (Jacobsen & Postholm, 2018, s. 121). Framgangsmåten i intervjuprosessen og korleis intervjuet blei gjennomført vil bli forklart nærare seinare i oppgåva.

I intervju som metode er målsettinga og det sentrale å hente inn skildringar om livsverda til den som blir intervjuet, og korleis vedkommande opplev ulike fenomen frå sin ståstad (Krumsvik, 2019, s. 166). I tillegg har ein moglegheit til å gå i djupna på det ein forskar på, og forsøke å forstå meininga bak utsegn som intervjupersonen legg fram, som ein gjerne ikkje har ved spørjeskjema. Fordelen med eit semistrukturert intervju er med andre ord at forskaren ikkje er slavisk bunden til intervjuguiden, og dermed har moglegheit til å stille oppfølgingsspørsmål eller andre spørsmål som ikkje stod i intervjuguiden. Semistrukturerte intervju baserer seg altså på å moglegheita til å stille konkrete spørsmål som oppfølging til generelle spørsmål (Krumsvik, 2019, s. 166). Spørsmåla i intervjuguiden bør vere nøytralt formulerte slik at svaralternativa er opne for informantane, og ein bør derfor unngå diktome

spørsmål som kan gi korte svar. Ein bør også lage spørsmåla konkrete om temaet, for å unngå å skape forvirring eller feiltolking av spørsmålet (Krumsvik, 2019, s. 166)

3.4 Min forskingsprosess

Utarbeiding av forskingsprosessen har blitt inspirert av Kvale og Brinkmann (2021) sine sju fasar for intervjuundersøking for strukturering av prosessen i oppgåva. Den første fasen handlar om tematisering av oppgåva, som vil seie arbeid med formål og tema. På førehand hadde eg bestemt meg for å forske innanfor det spesialpedagogiske feltet, men avgjerda om å skrive om utagerande åtferd kom i denne fasen. Ut i frå temaet blei det bestemt å sette søkelyset på direkte og indirekte pedagogiske tilnærmingar hos lærarar i møte med utagerande åtferd, både før, under og etter situasjonar der elevar har vist utagering. Deretter bestemte eg at eg ville finne ut om ulike sider direkte og indirekte tilnærmingar kunne vere eit hjelpemiddel i lærarar sitt arbeid med utagerande åtferd, og eventuelt i kva grad lærarar aktivt og bevisst bruker desse tilnærmingane. I denne fasen henta eg også inn ulik teori om utagerande åtferd og direkte og indirekte pedagogikk for å få tilstrekkeleg kunnskap om temaet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 141). Etter val av tema og problemstilling, gjekk eg vidare til å søke etter ein metode som eigna seg best til forskingsspørsmålet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 137).

Neste fase i arbeidet handlar om planlegging av intervju. Innanfor her ligg også utarbeiding av intervjuguide, val av informantar og rekruttering.

3.5 Planlegging

I denne fasen hadde forskingsspørsmålet innverknad på val av metode. På førehand av oppgåva hadde eg ein oppfatning av at arbeid med utagerande åtferd tok mykje av lærarar si tid, og at det kunne vere vanskeleg å vite korleis ein skal handtere det. Derfor blei problemstillinga for oppgåva: *Korleis møter lærarar elevar med utagerande åtferd, og korleis kan ulike sider ved direkte og indirekte pedagogikk vere eit hjelpemiddel i møte med utagerande åtferd?*

For å finne ut av dette såg eg det som mest hensiktsmessig å planlegge for ein kvalitativ studie med intervju, for å få kunnskap om lærarar sine erfaringar og kunnskap om temaet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 20). Med utgangspunkt i problemstillinga, kom eg også fram til at det var mest hensiktsmessig å forske i lys av fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. Det er fordi målet er å hente ut erfaringar og meiningar, samt tolke desse i lys av lærarar sitt daglege

arbeid (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 77; Lindseth & Nordbeg, 2004). Ein kvalitativ studie gir meg med andre ord moglegheit til å erverve inngåande og utdjupande kunnskap om temaet, i tillegg til at den fenomenologisk-hermeneutisk tilnærminga gir fortolkingsmoglegheit, som igjen kan bidra i forskinga innanfor det spesialpedagogiske feltet.

3.5.1 Intervjuguide

Før eg gjekk i gang med intervju, sette eg meg godt inn i temaa som er rådande for oppgåva. Dette var for at min eigen teoretiske kompetanse skulle vere god nok til å kunne vite kva eg skulle spørje informantane om, som var nødvendig for å svare på problemstillinga (Thagaard, 2018, s. 94). Ein del av førebuinga var også å lage intervjuguide. Innhaldet i intervjuguiden legg føringar for og strukturerer intervjuet i større eller mindre grad (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 162). Spørsmåla skal få fram temaa i undersøkinga og er med på å danne hovudsstrukturen i intervjuguiden. Sidan innhenting av data skal føregå som eit semistrukturert intervju, og hensikta med intervjuet er å få fram informantane sine meiningar og opplevingar om temaa, er det viktig å ha opne spørsmål som inviterer informanten til dette (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 162; Thagaard, 2018, s. 97). Thagaard (2018, s. 95) viser til «tre-med-greinar-modellen» som ein modell for utforming av intervjuguide. Her ser ein for seg eit tre kor stamma viser til hovudprosjektet, og greinene er spesifikke tema. Ut i frå dette stiller ein spørsmål innanfor kvart tema, men ein må også passe på å finne ein balanse mellom stille spørsmål frå kvart tema og å gå i djupna innanfor kvart tema. Denne modellen passar godt til mitt prosjekt, fordi temaa er bestemt på førehand av intervju, i tillegg til at eg i analysedelen kan samanlikne kva intervjupersonane sa om dei same temaa (Thagaard, 2018, s. 95).

I tillegg påpeikar Thagaard (2018, s. 96) at det er lurt å sette av tid til å ha små pausar i løpet av intervjuet for å kunne reflektere over samtalen og vurdere framgangen. Pausane vil også gi intervjupersonen tid til å vurdere om hen ynskjer å utdjupe teamet meir. Det same peikar også Kvale og Brinkmann (2021, s. 166) på i kategorien *oppfølgingsspørsmål* i samband med ulike spørsmålstypar intervjuaren kan stille. Her viser dei blant anna også til *inngåande spørsmål*, som «kan du fortelje meir om dette?» og *spesifiserande spørsmål* som «Kva tenkte du då?». Dette er spørsmål som ikkje er skrive ned i intervjuguiden, men som intervjuaren kan bruke til å få meir utdjupande informasjon om temaet det er snakk om, eller erfaringar og opplevingar knytt til temaet.

I arbeidet med å utforme ein intervjuguide blei det lagt vekt på teorien som er grunnlaget for oppgåva. Det vil seie at teorien som er brukt i oppgåva er utgangspunkt for dei ulike temaa i intervjuguiden, i tillegg til at det la føringar for utarbeiding av spørsmåla. Gjennom heile arbeidet blei det lagt fokus på at spørsmåla skulle vere opne, og unngå førande og diktome spørsmål (Jacobsen & Postholm, 2018, s. 121; Krumsvik, 2019, s. 166). Spørsmåla blei utforma innanfor kategoriane som Kvale og Brinkmann (2021, s. 163) kallar for *tematiske* spørsmål og *dynamiske* spørsmål. At spørsmåla er tematiske vil seie at dei er knytt til intervjuets «kva», altså det teoretiske aspektet ved forskingstemaet. Spørsmål som er dynamiske har fokus på «korleis». Det vil seie spørsmål som fremjar positivt samspel og er med på å oppfordre intervjupersonane til å fortelje om sine opplevingar og meiningar. Eg såg det som hensiktsmessig å ha spørsmål som hørde til begge dei nemnde kategoriane for å streve etter å få eit heilskapleg innsyn i intervjupersonane sine opplevingar, meiningar og erfaringar med direkte og indirekte tilnærming til utagerande åtferd.

Den endelege intervjuguiden for prosjektet blei utforma med tre forskingstema; pedagogisk handlingskompetanse, utagerande åtferd og direkte og indirekte pedagogikk i møte med utagerande åtferd. For kvart hovudtema blei det formulert spørsmål som viser til hovudtemaet. Ved behov for oppklaring eller meir informasjon om eit tema, blei det stilt oppfølgingsspørsmål, i tillegg til forsøk på spørje på ein annan måte, dersom intervjupersonen ikkje forstod spørsmålet.

3.5.2 Val av informantar og rekruttering

For å svare på problemstillinga med intervju som metode, var eg avhengig av å intervjuje lærarar som har erfaringar og opplevingar i møte utagerande åtferd. Kvale og Brinkmann (2021, s. 148) skriv at tal intervju i vanlege intervjuundersøkingar ligg rundt 15 +/- 10, og peiker på at kvalitative intervjuundersøkingar har ein tendens til å vere anten for lite intervjupersonar eller for mange. I tillegg skriv dei at nyare intervjuundersøkingar ofte har færre intervjupersonar og derfor kan bruke meir tid til førebuing av intervju og analyse i etterkant. Thagaard (2018, s. 54) skriv at kvalitative studiar ofte er kjenneteikna av eit avgrensa tal informantar. Det er dette som ligg til grunn for mitt val av kor mange informantar eg ynskte å intervjuje. Valet fall på fire lærarar, der to av dei arbeider på mellomtrinnet (5-7.trinn) og to på ungdomstrinnet (8-10.trinn). Dette viser også til min utdanning som er 5-10.trinn.

Val av informantane gjekk føre seg gjennom strategisk utveljing (Thagaard, 2018, s. 54), som vil seie at dei er systematisk vald ut i frå kvalifikasjonar som er strategiske i forhold til problemstillinga i oppgåva. Ein grunn til det er at utvalet er lite, og dei ein vel å intervjuer blir vald på bakgrunn av erfaring og kvalifikasjonar som i analysen kan gi ein forståing av fenomenet (Thagaard, 2018, s. 54). Ei form for rekruttering av informantar som er basert på sjølvseleksjon, blir kalla tilgjengelegheitsutval (Thagaard, 2018, s. 56). Her er utvalet strategisk valt og er tilgjengelege for forskaren, og det var denne forma for rekruttering som blei brukt her. Eg tok kontakt med assisterande rektor ved ein skule, forklarte føremålet med intervjuet, tema og problemstilling for oppgåva, før hen gav meg ei liste over kven eg kunne spørje om å delta. Informantane er typiske i forhold til fenomenet som blir studert (Thagaard, 2018, s.58). Det vil seie at dei har erfaring og kjennskap til utagerande åtferd. Dette var viktig for å få eit godt intervju (Thagaard, 2018, s. 94).

Bruk av tilgjengelegheitsutval fører med seg nokre problem som ein som forskar må vere klar over og må diskutere. Det første problemet handlar om at deltakarar som er tilgjengelege for forskaren, ofte representerer eit utval som er fortrulege med forskning, og ofte er det personar med høgare utdanning som er villig til å delta i kvalitativ forskning (Thagaard, 2018, s. 57). Derfor må ein spørje seg om kva informasjon ein går glipp av ved å ikkje inkludere personar med lågare utdanning. I dette tilfellet er deltakarane lærarar som har fast arbeid ved ein skule, derfor har dei også høgare utdanning, her godkjend lærarutdanning. Ei av kriteria for å bli inkludert i denne studien er å ha kjennskap til utagerande åtferd og erfaring med handtering av åtferda. Ved at dei har tatt høgare utdanning for å bli lærar, og har arbeidd som lærar i fleire år, kvalifiserer dei til å vere med i studien.

Eit anna problem er at dei som er villige til å bli intervjuet kan føle at dei meistrar sin eigen livssituasjon, og at dei derfor er villig til å delta og at ein forskar skal få innsyn i deira kvardag. Problemet her er at det blir ei skeivheit i utvalet som kan føre til at undersøkinga gir meir informasjon om meistring av situasjonar, enn om konfliktfylte forhold (Thagaard, 2018, s. 57).

3.5.3 Gjennomføring av intervju

Kvale og Brinkmann (2021, s. 160) skriv at dei første minutta av intervjuet er avgjerande for resten av gjennomføringa. Intervjupersonane skal fortelje om erfaringar, opplevingar og kjensler frå eige liv, og derfor er det viktig at det skapast god kontakt frå starten. Den gode kontakten blir skapt ved at forskaren lyttar oppmerksamt til intervjupersonane, viser interesse

og forståing for det som blir fortalt. I tillegg er det viktig at forskaren er avslappa og tydeleg om kva ein ønskjer å vite (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 160; Thagaard, 2018, s. 101). Sidan eg hadde kjennskap til informantane og dei var informerte på førehand om temaet i oppgåva blei intervjuet gjennomført ut i frå ein relasjon som allereie var etablert. Samstundes var det viktig å starte intervjuet med daglegdagse tema, for å gjere dei kjend med intervjusituasjonen, før eg gjekk vidare på spørsmål om deira opplevingar og erfaringar rundt hovudtemaet (Thagaard, 2018, s. 101). Den gode kontakten er også ein føresetnad for kvaliteten på intervjuet. Ein dårleg kontakt kan føre til at ein kjenner seg spent eller uroleg, og det kan vere at reaksjonen kjem på grunn av tema som intervjupersonen ikkje vil snakke om, eller forskaren synes er vanskeleg å ta opp. Dette kan føre til at data som blir henta inn blir dårlegare enn om kontakten var god og temaet var greitt å snakke om og kontakten var god (Thagaard, 2018, s. 105).

På førehand av intervjuet blei det sendt ut eit informasjonsskriv saman med samtykkeskjemaet, for at informantane skulle ha noko kunnskap om kva intervjuet skulle handle om. Det blei gjort fordi teorien om direkte og indirekte pedagogikk (Sæverot, 2022) kan vere utfordrande å sette seg inn i på kort tid, og eg oppmoda derfor informantane om å lese dette informasjonsskrivet i forkant av intervjuet. I forkant av intervjuet var det ikkje avtalt eksakt kor lenge intervjuet skulle vare, men det blei sett av god tid til gjennomføring. Lengda på dei fire intervjuet varierte frå 40 minutt til 60 minutt. Før lydopptakaren blei starta snakka vi om teorien dei hadde lese på førehand, og litt om dei andre kategoriane som var i intervjuguiden for at informantane skulle føle seg trygg på det som skulle bli tatt opp. I tillegg prata vi litt laust om sjølve masteroppgåva. Alle intervjuet blei gjennomført på same plass, som informantane har tilknytning til, fordi at ved å gjennomføre intervjuet i informantane sitt miljø blir avstanden mellom forskar og informant redusert (Thagaard, 2018, s. 105) Eitt av intervjuet blei gjennomført ei veke før dei tre andre. Tre av intervjuet blei gjennomført på same dag, men med gode pausar i mellom, for at eg skulle få skrive ned notat, tenkt igjennom det som kom fram og eventuelt gjere justeringar (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 161; Thagaard, 2018, s. 113). Gjennom intervjuet var det også viktig å halde fram med å vise støtte og interesse for det som blei fortalt, for å halde den gode kontakten (Thagaard, 2018, s. 99). For å få informanten til å halde fram med å ville fortelje og utdjupe erfaringar og opplevingar, er det viktig å signalisere openheit og å stille utdjupe spørsmål og bekreftande tilbakemeldingar. Samtidig må ein streve etter å finne ein god balanse mellom å spørje og å lytte. Det inneber til

dømes å ikkje avbryte informanten og å gi tilbakemeldingar som er med på å utvikle intervjuet vidare (Thagaard, 2018, s. 100).

I forkant av intervjuprosessen undersøkte eg ulike former for intervju. Der fann eg ut at eg ville gjennomføre eit enkeltintervju, eller djupneintervju, i staden for eit gruppeintervju. Grunnen til det er at enkeltintervjuet legg opp til ein ganske fri samtale om førehandsbestemte tema med opne spørsmål som gir informanten moglegheit til å gå i djupna (Tjora, 2021 s. 127). På den måten såg eg for meg at eg ville få betre kontakt med informanten under intervjuet, og dermed få meir informasjon ut av intervjuet. Sjølv om gruppeintervju, eller intervju med fokusgrupper, kan gi god innsikt i utbreidde meiningar og haldningar innanfor feltet ein studerer, må ein blant anna nøye vurdere gruppesamansetninga og ha omsyn til at dei mest dominerande synspunkta blir fremja (Thagaard, 2018, s. 92). Ein må også ta omsyn til at personar med avvikande synspunkt kan vegre seg for å fremje synspunkta sine og at ein dermed ikkje får innsikt i deira meiningar. Derfor kan det vere lettare å få innsikt i det som er mindre dominerande ved å ha enkeltintervju, med førehald om at ein får god kontakt og ein skapar ein trygg atmosfære, som nemnt ovanfor.

I intervju blei alle spørsmåla i intervjuguiden stilt til deltakarane. Dette var for å få dei inn på temaet og for å sørge for at intervjuet dreidde seg om spørsmål som er viktig for å få svar på problemstillinga. Også rekkefølga på spørsmåla som blei stilt var lik for alle, noko som gjorde transkribering- og analyseringsprosessen i etterkant meir oversiktleg. Gjennom intervjuet blei det også stilt oppfølgingsspørsmål på bakgrunn av det deltakarane fortalde. Dermed blei oppfølgingsspørsmåla individuelle og direkte knytt til kvar enkelt deltakar og det vedkomande tok opp av ulike tema eller omgrep. Ved at ein stiller oppfølgingsspørsmål og er interessert, opplev informanten seg tatt hand om og er med på å skape tillit. Då intervjuet gjekk mot slutten fekk informantane høve til å stille meg spørsmål, noko dei nytta seg av i liten grad. Etter intervjuet var avslutta snakka vi litt om det vidare arbeidet med oppgåva og eventuelle planar etter studietida.

3.6 Transkribering og omarbeiding av data

Dette er den tredje fasen av intervjuundersøking (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 137). Her blir prosessen som skjer frå intervju til tekst gjort greie for, samt kort om behandling av personopplysningar.

Personopplysningar om deltakarane i denne studia blei notert for hand. Det vil seie, dei einaste personopplysningane eg har i forskingsprosjektet er underskrift på samtykkeerklæringa om å delta i prosjektet. Samtykkeerklæringa blei notert for hand på eit eksternt ark. I prosjektet blei det også nytta lydopptakar i gjennomføringa av intervju. Det fann eg mest hensiktsmessig å bruke for å sikre å få med alt som blei sagt, samtidig som eg kunne fokusere meir på deltakaren, vere til stade i samtalen og stille oppfølgingsspørsmål, i staden for å måtte skrive ned alt med ein gong. Informasjon om bruk av lydopptakar blei gitt på førehand. Lydopptakar blei i etterkant av intervju oppbevart utilgjengeleg for andre, og lydfilene blei lagra på ekstern harddisk fram til transkriberingsprosessen.

Fortløpande etter kvart intervju, byrja eg å transkribere intervju, mens det framleis var friskt i minne. Transkribering er ein prosess som gjer informasjonen frå intervjusamtalen om til skriftspråk og dermed klargjort for analyse og vidare tolking (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 204). Då prosessen byrja blei det bestemt å gjennomføre ei fullstendig transkribering, kor alt frå intervjusamtalen blei skrive ned. Grunnen til det er at ein ikkje veit på førehand kva som er nyttig og nødvendig for oppgåva som heilskap, og derfor kan det vere hensiktsmessig å ta med alle detaljar i transkriberinga (Tjora, 2021, s. 185). Tjora (2021, s.185) skriv at det er smart å vere meir detaljert i transkriberinga enn det ein trur er nødvendig fordi det er vanskeleg å vite om det kan ha betydning for analysen. I transkriberinga går ein frå samtale og talespråk til skriftspråk. Kvale og Brinkmann (2021, s.205) ser på forskjellane mellom desse to språka, og påpeikar at transkripsjonar er «svakkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler». Det er fordi det er ein del element som går tapt i transkripsjonen, blant anna stemmeleie og kroppsspråk, fordi intervjuet i seg sjølv er eit sosialt samspel mellom deltakarane (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 205). Dei peikar også på at i hermeneutisk tradisjon blir omsettarar kalla for forrædarar, noko som igjen viser til at viktige element kan gå tapt i omsettingsprosessen. Derfor er det viktig å vere bevisst den sosiale dimensjonen og at intervjuet blei skapt i eit sosialt samspel som levande samtale, og ikkje redusere dette til berre ein transkripsjon og rein tekst (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 218).

3.7 Analyse

Thagaard (2018, s. 151) peiker på at analysering og tolking er ein kontinuerleg prosess som inngår i alle ledd i forskingsprosjektet. Å analysere betyr å dele noko opp i bitar eller element (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 219). Etter transkribering blei datamaterialet analysert ved hjelp av *temaanalyse*. I ein temaanalyse rettar ein fokuset mot temaet som er representert i

prosjektet og formålet er å gå i djupna på temaa ein tar for seg i intervjuet. For å gjennomføre ein temaanalyse må ein kode og kategorisere dataa, før ein kan samanlikne dei og gå djupare inn på erfaringar og meiningar om dei enkelte temaa (Thagaard, 2018, s. 171). Koding og kategorisering av data er ein vanleg framgangsmåte i kvalitativ analyse, og inneber teksten blir delt opp og gitt ulike kodeord som viser til ulike utsnitt av teksten (Thagaard, 2018, s.153). Det er dette som gir grunnlaget for å kunne samanlikne temaa som er tatt opp i kvart intervju. Som nemnt tidlegare blei rekkefølga i intervjuguiden haldt gjennom alle intervju, og dei same spørsmåla stilt til alle deltakarane. Dette er også med på å gi grunnlag til samanlikning og betre forståing av temaa og erfaringar og meiningar hos deltakarane. Det er også viktig å hugse på at når ein samanliknar data vil dei enkelte utsegn bli lausrive frå den opphavlege samanhengen, og ein må derfor også sjå dei enkelte data i den samanhengen dei opphavleg er ein del av (Thagaard, 2018, s. 171). Det vil seie at ein må utvikle eit heilskapleg perspektiv, og ikkje sjå enkeltdeler for seg sjølv, men som ein del av heilskapen og i den situasjonen den stammar frå. Dette kjem også fram i Kvale og Brinkmann (2021, s. 237) sitt første punkt om hermeneutiske fortolkingsprinsipp, om den kontinuerlege prosessen fram og tilbake mellom enkeltdelar og heilskapen for å finne ein djupare meining. Sidan det vitskapsteoretiske grunnlaget for prosjektet kviler på ein fenomenologisk-hermeneutisk tradisjon, vil også analysen bere preg av dette. Det er fordi eg her søker både erfaringar og meiningar om korleis andre opplev fenomenet utagerande åtferd som er innanfor fenomenologien, og fortolking av desse erfaringane, som ligg under hermeneutikken (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 33).

Etter transkribering blei dataa kategorisert ut i frå dei temaa som var gjeldande i intervjuguiden, for å få eit meir oversiktleg struktur. Kategoriane blei då *pedagogisk handlingskompetanse, utagerande åtferd og direkte og indirekte pedagogikk*. Ved å ta utgangspunkt i hovudspørsmålet, kunne ein trekke ut svara til informantane, samanlikne dei og drøfte dei mot kvarandre (Thagaard, 2018, s. 171). Då vil ein tydeleg sjå om informantane er einige og svarar det same, eller om det er ulike oppfatningar rundt spørsmåla. Vidare vil dette knytast opp til og drøftast mot teori og forskning knytt til same tema.

Også informantane fekk kodenamn. Dei er presenter i same rekkefølge som intervju, blei gjort:

- *Lærer 1*, 8.-10.trinn
 - Erfaring: 25 år.

- *Lærer 2, 5.-10.trinn*
 - Erfaring: 27 år.
- *Lærer 3, 5.-7. trinn*
 - Erfaring: 13 år.
- *Lærer 4, 5.-7. trinn.*
 - Erfaring: 22 år

3.8 Verifisering

I denne nest siste av intervjuundersøkinga sine sju fasar (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 137) vil verifisering av forskingsprosjektet bli drøfta i lys av reliabilitet, validitet og generaliserbarheit. Dette er indikatorar som seier noko om kvaliteten på forskinga som er gjort (Tjora, 2021, s. 259). Reliabilitet er knytt til forskingsresultatas truverdighet og pålitelegheit, validitet er knytt til om forskinga er gyldig, mens generaliserbarheit, eller overførbarheit, handlar om resultatata er generaliserberre og kan overførast til andre liknande situasjonar eller kontekstar (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 289; Thagaard, 2018, s. 189; Tjora, 2021, s. 259). Denne kvalitative studien, med få informantar, kan ikkje seiast å kunne generaliserast på same måte som ein større studie. Derfor blir det heller ikkje lagt vekt på vidare.

3.8.1 Reliabilitet

Eit anna ord som blir brukt i samband med reliabilitet er *pålitelegheit*. Her ser ein på faktorar som kan styrke eller svekke pålitelegheita i forskingsprosjektet, som til dømes koplinga til empiri, analyse og teori (Tjora, 2021, s.263). Kvale og Brinkmann (2021, s. 276) viser til at reliabilitet er ein del av både intervju, transkribering og analyse, og det er dermed ein del av heile forskingsprosessen. I samband med intervju blir det særleg peikt på at forskaren kan stille leiande spørsmål som kan påverke svara dersom dei ikkje er ein del av intervjuteknikken (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 276).

Innanfor transkribering blir spørsmålet om reliabilitet reist på bakgrunn av pålitelegheit til sjølve transkriberinga og til innhald av fortolkande element. Det viser seg at to forskarar som transkriberer same lydfil vil løyse det ulikt i forhold til ulike stilar ein vel å transkribere innanfor. Det kan dreie seg om ein skriv ordrett og gjettar seg fram til ord dersom det er uklart kva som blir sagt, om ein vel å ta med latter, smil og pausar, eller om ein brukar ein meir skriftleg stil og berre tar med det som blir sagt (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 211). I mitt prosjekt valde eg å bruke lydopptakar for å sikre at eg fekk med meg all informasjonen som

blei sagt, og dermed sikre at informasjonen blir truverdig. I tillegg valde eg fullstendig transkribering, kor alt blei skrive ned, fordi ein ikkje veit på førehand kva som kan ha betydning for analysen (Tjora, 2021, s. 185). Eit anna moment som kan påverke reliabiliteten er relasjonen mellom forskar og informant (Thagaard, 2018, s. 189). I dette tilfellet hadde eg kjennskap til informantane og feltet før prosjektstart, noko som kan ha påverka til ein god kontakt og god samtale i intervjusituasjonen (Thagaard, 2018, s. 109).

3.8.2 Validitet

Validitet handlar om forskingsresultat og gyldigheit av tolkingane forskaren har av data (Thagaard, 2018, s. 189). Validitet kan også brukast til å finne ut om ein metode er passande til å undersøke det den seier at den skal undersøke. I tillegg er det å validere ein kontinuerleg prosess som er til stade gjennom heile forskingsprosessen. Det inneber blant anna ein kontinuerleg kontroll av funna og deira pålitelegheit, sannsyn og truverdigheit (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 276-279).

Gyldigheit er her eit framtreddande ord, og ofte nytta i staden for validitet (Tjora, 2021, s. 259). Tjora (2021, s. 260) peikar på at gyldigheit er knytt til om dei svara vi får i forskinga, faktisk er svar på spørsmåla ein prøver å stille. Her viser Kvale og Brinkmann (2021, s.281) til kritikk av forskingsintervju, som inneber at funna ikkje er valide fordi informasjonen frå intervjupersonane kan vere usanne. Derfor må ein sjå på metoden og forskingsspørsmålet om kva ein skal finne ut av, og som gyldigheit er avhengig av.

3.8.3 Validitet og reliabilitet i mi forskning

Gjennom prosessen med masteroppgåva har det vore viktig at prosjektet framstår og er truverdig. Ein viktig føresetnad for at oppgåva skal vere påliteleg og truverdig, er at prosessen og framgangsmåten til utvikling av data, blir konkret og nøye forklart (Thagaard, 2018, s. 188). Som skrive tidlegare, har eg lagt Kvale og Brinkmann (2021) sine sju fasar for intervju til grunn for å strukturere kapittelet og gjere greie for kva som har blitt gjort. Innanfor reliabilitetsdelen i oppgåva blei det nemnd at leiande spørsmål kan påverke pålitelegheita i negativ retning, noko som også blei tatt høgde for i utarbeidinga av intervjuguiden. Thagaard (2018, s. 188) viser til at det styrkar pålitelegheita å vere fleire forskarar i same prosjekt, og det kan derfor svekke pålitelegheita at eg forskar aleine. Samtidig er prosjektet utarbeidd i samarbeid med rettleiarar som kan gi kritiske blikk på framgangsmåten. Også innanfor transkribering peika eg på at pålitelegheita kan bli utfordra. Blant anna gjennom korleis ein utfører transkriberinga. Tiltaket som blei gjort for å styrke reliabiliteten var å bruke

lydopptakar. På den måten kunne eg konsentrere meg om sjølve intervjusituasjonen og informanten, som kroppsspråk og å skape tillit, god relasjon og oppfølgingsspørsmål. Bruk av lydopptakar førte til ei fullstendig transkribering, kor alt blei skrive ned ordrett, som igjen førte til eit større analysegrunnlag, enn om lydopptakar ikkje hadde blitt brukt.

Gjennom ei problemstilling og kvalitativ forskingsmetode blir validiteten i oppgåva styrka, samt å eksplisitt forklare vitskapsteoretisk ståstad som gir grunnlag for tolkingar. Dette gir grunnlag for å vite om metoden undersøker det den faktisk er meint å undersøke. I tillegg blei intervjuguiden slavisk følgt. Det var for å sikre at alle informantane svarte på dei same spørsmåla, i tillegg til eventuelle oppfølgingsspørsmål som dukka opp undervegs. Ved å sikre at alle svarte på dei same spørsmåla gav det eit godt utgangspunkt i transkribering- og kategoriseringsprosessen, i tillegg til at det gir struktur. Det blei også lettare å analysere og samanlikne svara til informantane på denne måten. Også relasjonen mellom forskar og informant har innverknad på validiteten til oppgåva, derfor uttrykte eg at eg hadde kjennskap til informantane på førehand, noko som eg vurderte til at gjorde intervjusituasjonen lettare – både for dei og for meg. Spørsmåla er av personleg karakter, men blei ikkje oppfatta som for personlege av informantane. Tilbakemelding frå dei var at det var greitt å stille opp og ingen har trekt seg. Oppgåva kan ikkje generaliserast, då det er for få informantar (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 289). Men den kan brukast til vidare forskning innanfor same område. Utgangspunktet for studien er ein kvalitativ forskingsmetode, som la grunnlag for ein grundig analyse og tolking av data som er innhenta gjennom intervju. Gjennom forklaring av omgrep og riktig bruk av dei, styrkast oppgåva. Det same gjeld når teori blir knytt opp til innhenta data.

3.9 Ethiske vurderingar

I denne delen av oppgåva vil ulike etiske omsyn bli presentert. Ein må ha eit bevisst forhold til forskningsetiske retningslinjer som forskar. Forskingsetikk viser til eit mangfald av reglar, verdiar og normer som er regulerande for forskning (Høgheim, 2018, s. 86). Ethiske spørsmål er ikkje berre avgrensa til sjølve intervjusituasjonen, men er i likskap med validering og analysering, ein kontinuerleg del av alle fasane i ei intervjuundersøking (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 95). Etikkk kjem frå det greske ordet *ethos*, som betyr karakter, og blei omsett til det latinske ordet *mores* (moral), som betyr karakter, skikk eller vane (Annas i Kvale & Brinkmann, 2021, s.95). Eit viktig etisk prinsipp i forskingssamanheng er at forskaren først og fremst må vere bevisst ansvaret hen har ovanfor forskingsdeltakarar, deretter ovanfor

undersøkinga og til sist seg sjølv (Fontana & Frey i Jacobsen & Postholm, 2018, s. 246). Når ein går i gang med eit forskingsprosjekt er det også viktig å hugse på at prosjektet kviler på etiske prinsipp som inngår i alle ledd i forskinga (Jacobsen & Postholm, 2018, s. 246). I tillegg er det knytt etiske og moralske spørsmål til intervjuundersøkinga, då intervjuet og innhenting av informasjon bygger på eit samspel mellom menneske. Det er nettopp dette som gjer at etiske utfordringar gjer seg gjeldande, fordi ein utforskar privatlivet til menneske og legg beskrivingar av desse ut i det offentlege (Høgheim, 2018, s. 86; Kvale & Brinkmann, 2021, s. 95-97). . Derfor er det viktig å framheve det ansvaret forskaren har, særleg ovanfor informantane.

Kvale & Brinkmann (2021, s. 97) skisserer «etiske problemstillinger ved syv forskningsstadier», som tydeleg viser at etiske problemstillingar inngår i heile forskingsprosjektet, og ikkje berre er knytt sjølv intervjusituasjonen. Den første fasen, tematisering, handlar om formålet med intervjuundersøkinga, og at formålet må diskuterast med omsyn både til den kunnskapen som søkast, men også med omsyn til den menneskelege situasjonen som utforskast. Under planlegging er det etiske perspektiv knytt til innhenting av samtykke frå informantane, i tillegg til å sikre konfidensialitet og vurdering av konsekvensar forskinga kan ha for informantane. Innanfor her ligg også at forskaren gir tilstrekkeleg informasjon til informantane, slik at dei er klar over kva dei samtykker til å delta i. I intervjusituasjonen er dei etiske perspektiva knytt til å formidle intervjupersonane sin konfidensialitet. Her handlar det også om at forskaren må vurdere kva konsekvensar intervjusituasjonen kan gi for informantane. Det kan blant anna innebære informantane sin oppleving av stress eller endra sjølvbilete knytt til å delta i intervjuet. I transkriberingsfasen er det etiske problemstillingar knytt til omsynet til konfidensialitet, i tillegg til vurderingar knytt til å vere lojal til den munnlege kunnskapen som informanten har gitt. Ved analysering er det etiske spørsmål knytt til kor djupt og kritisk intervju skal analyserast. Det handlar også om spørsmål om ein bør innlemme informantane og la dei vere med på å bestemme korleis utsegna deira skal tolkast. Under verifiseringsprosessen er det forskarens etiske ansvar å rapportere kunnskap er sikker og verifisert. Det siste stadiet er rapportering. Her må prinsippet om konfidensialitet vurderast, i tillegg til spørsmål om konsekvensar rapporten har for informantane, gruppa eller institusjonen dei representerer (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 97). Som vist knytt etiske prinsipp seg til intervju som metode, og tar for seg alle delane i prosjektet. Men det er også viktig å hugse på forskningsetikk ikkje berre handlar om

kunnskapen og framstilling av denne, men også omhandlar sjølve intervjuet og gjennomføring av det i praksis (Tjora, 2021, s. 187).

I forskingsprosjektet er det gjort fortløpande vurderingar når det har dukka opp etiske utfordringar. Informantane har som sagt blitt tilstrekkeleg informert om prosjektet og skrivt under på samtykkeerklæring. I samtykkeerklæringa er det skriva at dei når som helst kan trekke samtykket sitt, noko dei ikkje har gjort i etterkant. I intervjusituasjonen sørga eg for at informantane var klar over kva som skulle skje, og at all informasjon om dei, inkludert utsegna deira, skulle bli behandla konfidensielt og bli anonymisert. Det er ikkje noko i oppgåva som kan føre til at informantane blir kjent att. I etterkant av intervjuet blei lydfilene lagra på sikker plass og sletta etter prosjektslutt 15.mai.2023, og i transkriberinga er personopplysningar ikkje skriva ned. Namn er her blitt om til kodar, men desse kodane er ikkje brukt i oppgåva, då informantane blir referert til som «*lærer 1, lærer 2*», med tilhøyrande trinn dei arbeider på. Sjølv om nokre av informantane er kontaktlærar på eit spesifikt trinn, valde eg å skriva «5.-7.trinn», for igjen å sikre anonymiteten ytterlegare. Grunnen til det er at dei arbeider same skule, og at dei då ikkje skal kjenne seg eller andre att. Sidan både personnamn og skulenamn er anonymisert gjennom heile prosessen, er kravet til informantanes privatliv etterkomme. Innhenting, lagring og bruk av datamateriale i masteroppgåva er gjort etter forskningsetiske retningslinjer utarbeidd av De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH, 2021) og NSD (vedlegg 3).

4.0 Analyse av intervju

Analysen i oppgåva er bygd på både temaanalyse, som tar sikte på å kunne samanlikne svar frå informantane innanfor same tema og gå i djupna på temaa (Thagaard, 2018, s. 172), og ein fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming, for å kunne få innsikt og tolke erfaringane og opplevingane frå informantane (Lindseth & Nordbeg, 2004). Det vil seie at data er kategorisert ut i frå tema i intervjuguiden og på den måten kan ein samanlikne svara til informantane. Svara vil deretter bli tolka i eit forsøk på å finne ein djupare mening.

Analysen er vidare strukturert i tre tema, på bakgrunn av temaanalysen og temaa i intervjuguiden. Dette er også gjort med tanke på å få ein oversiktleg struktur. Første del handlar om pedagogisk handlingskompetanse, og informantanes tankar rundt eigen og andre sin kompetanse. Deretter går ein over til utagerande åtferd som omgrep, om kva dei legg i omgrepet, og deira erfaringar i møte med utagerande åtferd. Til slutt handlar det om direkte

og indirekte tilnærmingar i møte med utagerande åtferd, som er direkte knytt til problemstillinga. Her inngår blant anna informantane sin forståing av omgrepa og dei ulike tilnærmingane, før ein går inn på deira bruk av tilnærmingane. På grunn av oppgåva sitt omfang, er det gjort eit utval av informantane sine svar som er relevante for å svare på problemstillinga. Derfor er ikkje alle utsegn tatt med i analysen.

4.1 Pedagogisk handlingskompetanse

Problemstillinga er formulert rundt handtering av utagerande åtferd i skulen, og fordrar på den måten at informantane har kunnskapar om pedagogiske handlingar. Det vil seie deira oppfatning av omgrepet pedagogisk handlingskompetanse, kva dei legg i omgrepet og kompetansenivå hos lærarar. Det første spørsmålet var derfor «Kva legg du i omgrepet pedagogisk handlingskompetanse?».

Lærer 1: *Min kompetanse til å gjere gode pedagogiske val. Det handlar om det eg har med meg i kofferten når eg skal velje kva eg skal gjere i klasserommet.*

Lærer 2: *Det er det me som pedagogar utøver i yrket vårt, og innanfor dei rammene me har å jobbe under, i forhold til regelverk og alt.*

Lærer 3: *Det vil jo vere heile jobben din eigentleg, korleis du som pedagog legg opp undervisning, korleis du skal samhandle med elevar, kollegaer.*

Lærer 4: *Det er det spelerommet vi har, ut i frå dei verktøya vi har. Blant anna ulike metodar for å skape læring.*

Dei fire lærarane svare alle at pedagogiske handlingar er noko ein gjer, eller utøver, som lærar. I tillegg er dei alle inne på at pedagogiske handlingar er styrt av bestemte mål (Sæverot, 2017, s. 198). Fleire av informantane svarte kort og uttrykte usikkerheit rundt omgrepet, og for å få ein djupare innsikt i deira forståing av omgrepet, stilte eg spørsmålet «Er du bevisst i dine pedagogiske val ang. elevar med utagerande åtferd?» med oppfølgingsspørsmålet «På kva måte?».

Lærer 1: *Eg trur jo det, men ein har sjeldan tid til å reflektere over kva ein skal gjere dersom ein situasjon oppstår. Mykje av det eg gjer går på erfaring, ting som eg har lært at fungerer, som til dømes at eg held roa.*

Lærer 2: *Eg tenkjer det at eg er vel ganske reflektert over det, men som lærar så veit ein at ingen dag er lik og i møte med elevane prøver du jo å vere profesjonell. Alle situasjonar er ulike, og handtering av dei er ulike.*

Lærer 3: *Prøver jo å vere det. Dersom det er ein elev som har ei utagerande åtferd, så møter eg den eleven på ein heilt annan måte, enn om eg møter heile klassen. Du får ein heilt annan situasjon ved ein-til-ein samtale.*

Lærer 4: *Eg er bevisst i måten eg handterer ting på. Det er sånt som eg har fått igjennom mange års erfaring.*

Det viser seg at det framleis er noko usikkerheit knytt til omgrepet. Alle informantane viser til eigen praksis, og nokre til konkret korleis dei handterer ei utagerande åtferd. Samtidig er det fleire som er einige i at dette er situasjonsavhengig, og at ein fortløpande vurderer kva ein skal gjere og korleis handtere. Spørsmålet «Kva ligg til grunn for dine handlingar?» gir fleire av dei same svara som førre spørsmål. Fleire av informantane gjentar seg sjølv og seier det bygger på erfaring.

Lærer 2 *trekk fram at det som ligg til grunn er både erfaring og teori ein har lese og tileigna seg. Særleg dei erfaringane kor ting har fungert bra blir vektlagt, og at det er viktig å ha eleven sitt beste i fokus.*

Lærer 3 *seier at handlingane bygger på kva som fungerer for heile klassen, til dømes konkrete arbeidsmetodar som informanten veit at fungerer.*

Lærer 4 *peiker på erfaring, og særleg hjelp og innspel frå andre instansar, så får du auka kompetanse derifrå og god erfaring som er til hjelp seinare.*

Her ser ein at lærar 3 har eit klassebevisst handlingsgrunnlag. Dette kan underbyggast med Ogden (2022, s. 45), og det han skriv om kva som ligg i omgrepet klasseleiing og hans definisjon av omgrepet. Lærer 4 trekk fram hjelp frå andre instansar. Det kan vere knytt til konkrete saker, men også knytt til ulike tips til handtering gjennom føredrag. For å finne ut informantane sine tankar rundt førebygging av utagerande åtferd, stilte eg spørsmålet «Korleis tenkjer du at ein kan arbeide for å førebygge utagerande åtferd?».

Lærer 1 *meiner det må gjerast i lærarfellesskapet, gjennom arbeid med case. I tillegg til ulike program som «Passport – livsmetring i skolen» av Vaksne for barn.*

Lærer 2 peikar på tidleg innsats og at ein frå tidleg i skulen må ha gode rutinar og strukturar, i tillegg til å etablere eit trygt læringsmiljø og gode relasjonar, både mellom elev og lærar, og mellom elevane.

Lærer 3 viser til at ein må vere ein trygg vaksen og vise at ein bryr seg, sjølv om ein kan bli møtt med ulike handlingar og ord frå elevar. Ha roen i situasjonen og bruke relasjonsarbeid for å finne ut kva eleven likar og trivst med.

Lærer 4 er tydeleg på at det er relasjonar som er det avgjerande. Gode relasjonar mellom elevane, og mellom lærar og elev, eit godt klassemiljø og trygge vaksne som kan skape trygge rammer.

Tre av dei fire lærarane framhevar viktigheita av gode relasjonar i klasserommet, noko som er i tråd med både Ogden (2022, s. 78) og Kinge (2020, s. 67). I tillegg trekk lærar 2 fram tidleg innsats, som støttast av Ogden (2022, s. 31).

Vidare stilte eg spørsmålet: «Føler du lærarar har tilstrekkeleg pedagogisk kompetanse til å handtere og arbeide med elevar med utagerande åtferd?» og eventuelt oppfølgingsspørsmålet «dersom nei, kva må til for å heve kompetansen?».

Lærer 1: «Tilstrekkeleg ja, men det betyr ikkje at ein er utlærd. [...] det er noko som heile tida må arbeidast med. Samfunnet forandrar seg, og kompetansen vil derfor også måtte forandre seg eller bli auka. Tilstrekkeleg i den forstand at du ikkje står utan noko, men ikkje tilstrekkeleg i forhold til det at du er utlærd».

Lærer 2 trekk fram at sjølv om kompetansen er på plass, så kan det vere personavhengig om ein er i stand til å stå i ein klasse som har utfordringar med utagerande åtferd. For å heve kompetansen er det viktig med utviklingsarbeid for heile kollegiet.

Lærer 3 peiker på at det skjer så mykje rundt omkring som ein ikkje får med seg, at den kompetansen ein har kanskje blir litt borte i kaoset. Ein rekk kanskje ikkje tenkje over kva ein skal gjere når ein står i situasjonen. Men for å auke kompetansen kan jo eit styrka spesialpedagogisk team og fleire miljøarbeidarar vere noko, og kanskje gjere elevane meir bevisste.

Intervjuar: Kva meiner du med å gjere elevane meir bevisste?

Lærer 3: *«Etablere ei forståing for at alle er ulike, og at det skal vere takhøgd for alle. Og at dei blir bevisste måten ein snakkar til kvarandre. Nokre likar ikkje bli snakka til på den eller den måten, og at me då prøver å unngå de».*

Lærer 4 *trekk fram at det alltid er nokre som har meir erfaring enn andre, og derfor er det viktig å ha klasselærarmøter og teammøter for å diskutere og styrke kvarandre. Bruke samtalar og diskusjonar med resten av teamet som verktøy for utvikling. Hen peikar også igjen på erfaring, at ein lærer undervegs og ein lærer kva som fungerer og ikkje fungerer, men det kan igjen vere forskjellig frå klasse til klasse.*

4.2 Utagerande åtferd

Som skrive tidlegare, er det i faglitteraturen forskjellige måtar å definere omgrepet utagerande åtferd. Derfor var det interessant å undersøke kva informantane la i omgrepet, både utagerande åtferd og i negativ åtferd. Det første spørsmålet under dette temaet var: «Kva legg du i omgrepet utagerande åtferd?».

Lærer 1: *«Utagerande åtferd, då tenkjer eg at det skjer noko fysisk. Det kan vere å forlate rommet, slamring med dører, eller at hen slår og ropar».*

Lærer 2: *«Det er ein åtferd som på ein måte avviker litt frå normalen og som gir uttrykk for eit eller anna, at eleven viser at hen ikkje kanskje heilt vil innrette seg, det kan vere språkbruk, ting hen utset andre elevar for. At eleven på ein måte viser at hen ikkje har god kontroll på seg sjølv».*

Lærer 3: *«Då tenkjer eg at om det er elevar med utagerande åtferd at det kan vere veldig masse. Dei har det vanskeleg, det er noko dei ikkje forstår, dei kan vere urolege i kroppen, bruka stemma, både fysisk og psykisk kanskje. Dei kan vere sinte, men treng kanskje ikkje vere det».*

Lærer 4: *«Utagerande åtferd, det er jo ein form for missnøye, ei form for å gi beskjed om at ein har det ikkje bra. Det kan gå på trivsel, motivasjon for læring eller at ein ikkje har det så bra sjølv, altså den psykiske biten, eller sosialt. Utagerande åtferd er jo åtferd som ikkje er kontrollert, og som potensielt kan skade andre».*

Alle lærarane meiner utagerande åtferd er ein fysisk reaksjon hos ein elev, som er i tråd med det Kinge (2020, s. 14) skriv. Fleire av dei peiker også på at åtferda er uttrykk for at noko er galt i tilværet til eleven. I tillegg gir dei eit inntrykk av at dei søker etter ei forklaring på

åtferda, kva som er årsaka til at eleven uttrykker seg slik. Vidare spurde eg om: «Kan du tenkje deg nokre faktorar som påverkar barns åtferd?»

Lærer 1: *«Sjølvbilete og meistring vil nok påverke det. Og viss det er forventingar til deg og du ikkje når dei forventingane, eller trur at lærar eller andre har visse forventingar til deg. Og så meistring, om det er noko du ikkje får til. Det kan vere både fagleg og i leik».*

Intervjuar: Så i eit skuleperspektiv er det dei du vil trekke fram?

Lærer 1: *«Kan jo hende miljø spelar i rolle».*

Intervjuar: Tenkjer du då på skulemiljø og klassemiljø?

Lærer: *«Ja, viss ein til dømes har andre som er utagerande så kan det påverke ein elev som i utgangspunktet ikkje var det». Læraren trekk også fram rus og heimemiljø.*

Lærer 2: *«Eg tenkjer at i skulesamanheng er det veldig mange faktorar som påverkar korleis ein elev utviklar ein slik type åtferd. Ein må sjå på heimesituasjonen, om det har skjedd noko som påverkar eleven. [...] og ein må sjå på om det er noko med aktiviteten, undervisninga, oppgåvene eleven skal gjere». Vidare trekk hen fram fleire faktorar som at eleven kan streve fagleg, klassemiljø, rolla eleven har i klassen og fleire negative tilbakemeldingar frå lærarar.*

Lærer 3: *«Rollemodellar, eldre venner, alt som skjer på nett, i spel. Og det å leve opp til forventingar ein trur andre har til ein, det kan vere vanskeleg for mange, og om du då har det litt vanskeleg med nokre ting, så må du jo agera».*

Lærer 4: *«Miljø har mykje å seie, familie og venner, rammene her på skulen, klassemiljø fritidsaktivitetar, sosiale media. Det er mykje som er med å påverkar det».*

Lærarane peiker på fleire av dei same tinga, særleg trekk dei fram skulemiljø og forventingar frå andre. Lærer 1 svarer til å byrje med litt kort, og får derfor oppfølgingsspørsmål knytt til det som blir sagt. Dermed utviklar svaret seg og hen kjem på fleire ting. Lærer 2 verkar å vere veldig bevisst alle faktorane som kan påverke åtferda, i tillegg til å tidleg gå inn å finne den rette faktoren og årsaka til åtferda for å kunne forbetre tilhøva til eleven. Faktorane lærarane trekk fram er også i tråd med det Ogden (2022, s. 21) viser i sin tabell over risikofaktorar for utvikling av åtferdsproblem. Sidan lærarane trekk fram fleire av dei same tinga, tolkar eg det som at dei både har forståing for at det er fleire faktorar som er med å påverke barns utvikling av utagerande åtferd, men også at dei har forståing for elevar som har ei utagerande åtferd. Det

viser dei også ved tidlegare spørsmål, kor dei svarer at åtferda er uttrykk for at eleven ikkje har det bra.

Vidare fekk lærarane spørsmålet «Korleis er din erfaring med handtering av situasjonar der elevar viser utagerande åtferd?».

Lærer 1 trekk igjen fram at det er viktig halde roen i slike situasjonar, og seier at kor alvorleg åtferda og situasjonen er, avgjer om ein må kople inn meir hjelp som ulike hjelpeinstansar. «[...]Og så trur eg erfaringa til den enkelte har noko å seie, for det er nok lettare å behalde roen når du har erfaring enn når du er ny».

Lærer 2 poengterer at ein som regel er klar over at det kan vere elevar som kan utvise utagerande åtferd i ein klasse før ein går inn i klassen og startar timen, og at ein då kan planlegge litt ekstra på førehand. «[...] det er viktig med ein tydeleg oppstart og ein fortel kva forventingar ein har til det dei skal jobbe med, at du gir tydelege signal heile vegen. Dersom det er ein elev som viser uvilje til det ein skal jobbe med, prøver eg å finne ut korleis eg kan få eleven til å jobbe ved å stille eit spørsmål eller finne ei alternativ oppgåve som eg veit at eleven kan meistre. Det er ikkje det store poenget i å sanksjonere inne i klassen, men ta eleven med ut for å sa samtale. På førehand kan ein og ha laga avtalar med eleven om til dømes pausar».

Lærer 3: «Me har jo prøvd litt forskjellig, men det å prøva å berre godta at dei må få ut noko, trur eg er viktig. La dei få litt tid, om det er å sitje aleine ei stund, og så spørje om dei er klar for ein prat. Det fungerer for nokre, men elevane er ulike. Men tid og ro, og etter kvart prøve henge det på andre knaggar og prøve å sjå ting frå ulike sider. Om det er episodar som har skjedd med andre elevar, at ein då prøver å trekke inn andre sine følelsar i samtalen. Det er viktig å arbeide med omsynet til andre sine følelsar».

Lærer 4: «I dei situasjonane eg kjem opp i så har eg tett samarbeid med foreldre, og høyrer med dei om vi snakkar om same barn. For det er veldig viktig for meg at vi snakkar om same barn. Og då er det å eventuelt vere ein støtte for foreldra, og saman finne ut kva vi kan gjere for at denne eleven skal ha det bra, og legge til rette skuledagen og tilpasse for eleven. Utan heimen i det arbeidet meiner eg vi er sjanselause».

Intervjuar: «Opplev du at det er fleire som deler den oppfatninga, eller er det ulike meiningar om korleis ein skal handtere det?».

Lærer 4: «Det er nok litt ulike meiningar om det. [...] men vår jobb handlar om at elevane skal ha det bra, lære og oppleve meistring, så då må det vere eit samspel. For har ikkje eleven det

bra, så må vi finne ut kva som gjer det, og det kan like godt vere på fritida eller noko i heimen som gjer det».

Intervjuar: «Men når du koplar inn heimen, korleis kommuniserer du då med eleven?».

Lærer 4: «*Då er det veldig viktig å ha hyppige samtalar med eleven, kartlegge kva eleven likar, kva som er utfordrande, korleis vi saman kan finne gode løysingar og korleis gjere kvardagen betre. Det gjeld til dømes ulike arbeidsmetodar, variasjon i arbeidsmetodar og ulik arbeidsmengd. Og vi snakkar mykje om vennskap, det synes eg er viktig. Det er jo ein viss tausheit i dette, men eg prøver å få elevane med på at eg får lov til å snakke med heimen om dei utfordringar som er der».*

Lærer 1 trekk fram at det er viktig at ein sjølv er roleg i møte med utagerande åtferd, mens lærar 2 og 3 peiker på relasjonelle sider ved handtering av åtferda. Begge fortel at ein som regel har kjennskap til elevar som kan ha ei utagerande åtferd og på den måten møter den enkelte med til dømes tilrettelegging eller ro. Lærer 4 er den einaste som ser på samarbeid med foreldre som ein viktig føresetnad for å arbeide med elevar med utagerande åtferd som er i tråd med Kinge (2020, s. 149). Både lærar 2 og 4 nemner tilrettelegging i samband med eleven, som ulike arbeidsmetodar og avtale om pausar.

4.4 Direkte og indirekte tilnærmingar

Det fjerde temaet i intervjuet handla om bruk av direkte og indirekte tilnærmingar i møte med utagerande åtferd, både i forkant av situasjonar, i kampens hete og til slutt i fredstid. Bruk av direkte og indirekte pedagogikk i undervisning er eit nytt forskingsfelt (Sæverot, 2022), og i denne samanheng var det interessant å spørje informantane om desse tilnærmingane i møte med utagerande åtferd. Før eg stilte dei spørsmålet hadde eg gitt dei informasjon om kva dei fire ulike formene inneber. Det første spørsmålet var: «Veit du at det finst ulike former for pedagogikk/pedagogiske tilnærmingar i undervisning?». Her svarte alle lærarane at dei ikkje hadde høyrd omgrepet før, men at det som inngår i dei forskjellige tilnærmingane var kjend for dei.

Deretter spurde eg: «Korleis kommuniserer du med elevar med utagerande åtferd?» med oppfølgingsspørsmål «både før, under og etter ein utagerande situasjon» og «Er du bevisst direkte, indirekte eller begge deler?».

Lærer 1: «*Midt i ein situasjon hever eg i alle fall ikkje stemma. [...] uansett kva situasjon du er i, så er ikkje roping vegen å gå. Men eg trur eg er meir på det direkte, for viss ikkje så*

tenkjer eg at i dei situasjonane så tenkjer eg at det kan bli oppfatta som «sjå kor flink den er, det er ikkje du».

Intervjuar: «Audmjukande?»

Lærer 1: «*Ja. Du samanliknar jo elevane på den måten, og det kan føra til at eleven føler seg mindreverdige, og det er ikkje bra.*»

Intervjuar: «I etterkant av ein situasjon, snakkar de om kva som har skjedd?»

Lærer 1: «*Viss ting løyser seg, så er du ferdig med det. Men viss det er nokon som, du føler at på ein måte «eg gir meg akkurat no, men er ikkje ferdig snakka» så er det greitt å ta ein prat i fredstid om kvifor ein har gjort dei vala ein har gjort, og ikkje minst viss du gjer feil val så må du sei at det var feil val.*»

Lærer 2: «*Kanskje både og. Dersom ein elev er på veg til å gjere skade på seg sjølv eller andre så må ein jo få stoppa det. Då går ein nok ganske direkte til verks. [...] etterpå må vi jo ha ein samtale og finne ut av kva som skjedde, og her er det nok rom for å vere litt meir indirekte. La elevane kome til ordet og la dei fortelje sjølv.*»

Lærer 3: «*Det varierer kanskje litt. Men eg har opplevd at viss ein går direkte på det som skjedde så blir du ein stor stygg ulv. Det er ikkje vits å snakka saman før eleven har fått litt tid for seg sjølv. Eg kjem tilbake til eleven etter ei stund og spør om eg får lov å seie noko, og om eleven vil snakke om det som skjedde og kva som eventuelt kunne vore gjort annleis og kva me kan gjere etterpå. Då lyttar eg til eleven og lar eleven kome med sine forslag.*»

Lærer 4: «*Eg snakkar roleg, for du oppnår ingenting av å skrike til ein elev, det er min erfaring. Du må la eleven få lov, eleven har jo eit behov der hen står, klarer kanskje ikkje regulere seg. Då må du la eleven kome ned og puste, og så prata. Då vel eg ofte å skjerme eleven, vi går inn på eit anna rom og berre er der for eleven, men seier ikkje så mykje, og gir eleven moglegheit til å få snakke. Og så veldig ofte etterpå kan vi ha ein roleg og fin samtale om kva som skjedde og kva som trigga åtferda.*»

Alle informantane viser til at dei bruker ei direkte tilnærming i møte med ein elev som viser ei utagerande åtferd, når situasjonen oppstår eller held på. I ettertid viser dei til at ein kan ha samtale med eleven og la eleven kome med sine forklaringar og sine tankar rundt det som skjedde, og kva som kan bli gjort annleis. Å gi eleven rom for refleksjon og ta høgde for elevens toleransevindaug og ikkje hause opp ein situasjon med å kjefte og rette på alt med

ein gong, er dei også einige i. Vidare spurde eg lærarane om «Merker du forskjell på elevane sin respons når du kommuniserer direkte eller indirekte?».

Lærer 1: *«Kanskje, men det har gjerne litt med dei rammene eg har etablert i klasserommet. Til dømes står eg ofte å venter til dei kjem til ro sjølv. Det tar kanskje litt lengre tid, men då får du i alle fall oppmerksomheit.»*

Lærer 2: *«Ja, eg gjer det. Det er ikkje alle elevar som klarer dette med direkte og som då må ha noko anna. Du må kanskje ha ein ekstra runde med dei elevane som kanskje ikkje klarer å kome på rett spor sjølv. Så det blir jo heile tida ein kombinasjon i måtane å kommunisere på då».*

Lærer 3: *«Ja, det blir litt meir seriøst i deira auger trur eg med ein direkte beskjed. Om ein går rundt grauten og pakker det inn litt så er det kanskje ikkje så nøye».*

Lærer 4: *«Ja, når eg er tydeleg og bestemt så veit elevane meir kva dei har å forhalda seg til. Men det handlar også om kva gruppe du har. I mi gruppe må ein vere klar og tydeleg med få ord, men ikkje sånn at eg skal vere veldig formanande og stå over dei på ein måte, men bestemt. Samtidig opnar eg for at dei skal reflektere sjølv, for eksempel om kva som kjem til å skje eller kva kunne ha skjedd, etter ein situasjon».*

Informantane gir her uttrykk for at eit dei får ulik respons på ulik tilnærming. Lærer 3 og 4 trekk begge fram at ved ein tydeleg tale blir det oppfatta meir seriøst og at dei veit kva dei har å forhalda seg til. I samband med det trekk lærar 4 fram at det er det som funkar for hen si gruppe, noko som kan tyde på at gruppa treng tydelege og klare rammer i skulekvardagen. Det føreset at ein kjenner gruppa godt og veit kva gruppa treng for at ein skal kunne ha ein god skulekvardag for alle i gruppa.

På spørsmålet om «Er det ein av dei pedagogiske formene som du tenkjer er mest hensiktsmessig å bruke i møte med utagerande åtferd – både før, i og etter åtferda?» svarte alle at når åtferda kjem til syne er det mest hensiktsmessig å bruke ein direkte tale, særleg om det var fare for nokon kunne kome til skade. Dei trakk også fram at ein meir indirekte tilnærming kunne brukast både i forkant og i etterkant.

Det siste spørsmålet var: «Legg du opp undervisninga på ein spesiell måte/med spesifikt tema for få elevane til å reflektere rundt ulike tema om åtferd? Tenkjer du då over kva type tilnærming du bruker?». Spørsmålet blei stilt med tanke på førebygging av utagerande åtferd, og ulike oppfølgingsspørsmål blei stilt til informantane.

Lærer 1 trekk fram at ein kan arbeide med slike tema i fleire fag, til dømes i naturfag i samband med puberteten, personlege grenser og hormon og kjensler i puberteten. Samfunnsfag og KRLE blir også trekt fram, kor ein kan diskutere etiske spørsmål og korleis ein vil ha det i samfunnet rundt seg. Hen peikar også på ulike program som «Passport».

Intervjuar: Kva inneber «Passport»?

Lærer 1: Det er litt forskjellig, men eg har brukt ein del aktivitetar kor du skal sette ord på og møte følelsar. Og no skal ungdomstrinnet frå «Drømmeskolen» som også er frå Vaksne for Barn, og er ein forlenging av opplegga som er i «Zippy» og «Passport».

Intervjuar: «Er dette noko du ser på som førebyggande?»

Lærer 1: «Klart det er førebyggande, men eg tenkjer at dersom du skal førebygge, så er du i forkant når du er i etterkant av ein situasjon. Dersom du set deg ned med ein elev etter ein situasjon, og reflekterer saman med eleven om kva, kvifor og korleis, så er du i forkant av neste».

Lærer 2 trekk fram at dersom det er ein klasse som har mange utfordringar så må ein arbeide førebyggande med heile klassen. I tillegg til kartlegging av heile skulen om skulemiljø, og kartlegging av enkeltelevar som utviser ein utagerande åtferd over lengre tid.

Intervjuar: «Korleis arbeider du då ein-til-ein med ein elev som viser ei utagerande åtferd?».

Lærer 2: «Då kan eg lage sosial historie, som går ut på at eg kan ta utgangspunkt i vansken til eleven og lager ein historie ut i frå det, kor eg viser kva som kan vere lurt å gjere sånn og sånn, men utan å plassere skuld og utan å gå konkret inn på den eleven personleg. Men eg lager ein forteljing som skal danne ei utvida forståing hos eleven på ein positiv måte».

Intervjuar: «Opnar du då for at eleven sjølv kan få reflektere over kva som kan vere lurt å gjere i gitte situasjonar?».

Lærer 2: «Ja, til dømes i teikneseriesamtale. Då får du fram det som skjer saman med eleven, og eleven får vere med å belyse ein situasjon.

Lærer 3: «Det er nok nokre tema det er enklare i enn andre. No har me hatt mykje om grensesetting og våre eigne grenser, og då handlar det om ein sjølv, og det er enklare å knyta opp til sånt. Men eg merker på elevane at dei ikkje er heilt komfortable med å snakke om seg sjølv, men dei kan gjerne skrive litt. Me varierer veldig mykje, me bruker film, bøker, snakkar saman, gruppearbeid, prøver å bruke litt av alt».

Intervjuar: «Trur du dette er med på å førebygge utagerande åtferd?».

Lærer 3: «Ja, det gjer vel det. I tillegg til at ein er mest mogeleg saman med elevane, fortel kva som skal skje. Det trur eg skapar meir ro. Utagerande åtferd kjem kanskje når dei er usikre på noko. Hyppige samtalar med elevane, kunne ta seg ein kjapp tur på gangen for å snakke saman. [...] sjå kva elev, ein liten klapp på skuldra eller eit spørsmål om det er noko me kan gjere for at dagen deira skal bli betre».

Lærer 4: «Absolutt. Opp mot «Passport» har vi brukt mange forskjellige aktivitetar. NRK har veldig mange forskjellige seriar som du kan bruke som utgangspunkt for å ta for deg vennskap og mobbing og den type ting, og då bruke eg ofte det som ein start for å få dei i gang. [...] og så har vi brukt ei bok som tar for seg ulike episodar gjennom ein kort forteljing, som utgangspunkt, startsamtar, og så ut i frå det kan du leggja vekt på følelsar, kanskje sjalusi.

Intervjuar: «Så det er ganske opne oppgåver?».

Lærer 4: «Veldig opne oppgåver».

Intervjuar: «Trur du dette er med på å førebygge utagerande åtferd?».

Lærer 4: «Klart dette er ein del av førebygging. Førebygging er også å bygge opp klassemiljøet. Og då må du ha foreldra med».

Lærarane trekk fram fleire moment som dei anten har arbeidd med eller ser for seg å kunne arbeide med, både i klassen og med enkeltelevar. I tillegg nemner fleire av lærarane ulike program, som «Passport» og «Drømmeskolen», program som tar sikte på å forbetre den psykiske helsa til barn gjennom å lære dei å sette ord på og handtere ulike kjensler (Voksne for Barn, u.å), og fortel nytten av dei. Mykje av det dei ser på som førebygging dreier seg om klasseleing, vere til stade for elevane, lære elevane handtering av og å sette ord på eigne kjensler. Gjennom intervju fekk eg og ei oppfatning av at når lærarane snakkar om elevar med utagerande åtferd legg dei vekt på å finne grunnen til åtferda, at det ofte er noko rundt eleven som påverkar til åtferda. Det viser at dei er opptatt å finne årsaka og legge til rette for at eleven skal ha det bra i skulekvardagen. Lærer 4 trekk fram samarbeid med foreldre, både når det gjeld tiltak rundt den enkelte elev og ved arbeid med klassemiljø. Særleg viktig for sosialiseringprosessen er kontakt med jamaldrande (Nordahl, et al., 2005, s.13), som lærar 4 seier foreldre kan vere med å påverke. Eit viktig moment å trekke fram her er lærar 1 sin beskriving av å vere «[...]i forkant når du er i etterkant». Utsegnet tolkar eg som at arbeid

med utagerande åtferd og førebygging, er ein prosess som går føre seg kontinuerleg. Gjennom samtale i fredstid kan ein snakke om kva som skjedde og kvifor ting blei slik dei blei, og kva ein kan gjere neste gong førebur ein neste utfordring (Kinge, 2020, s. 190). Eit anna viktig moment er at alle lærarane snakkar, på ulike måtar, om relasjonen til elevane. At for å kunne legge til rette for elevane må dei ha god kontakt med dei, vise at ein bryr seg om dei og vere til stade for dei. Dette er i tråd med det Kinge (2020, s. 67) skriv om relasjonskompetanse.

5.0 Drøfting

Masteroppgåva tar sikte på å finne ut korleis lærarar møter utagerande åtferd og korleis ulike sider ved direkte og indirekte pedagogikk kan vere eit hjelpemiddel i møte med utagerande åtferd. Problemstillinga legg derfor føringar for kva som er relevant å ta med i drøftinga.

Drøftinga er i hovudsak delt inn i to. Den første delen tar for seg ein generell diskusjon av omgrepet utagerande åtferd og lærarar sin relasjons- og klasseleiingskompetanse. Den andre delen tar for seg pedagogisk handlingskompetanse med fokus på direkte og indirekte tilnærmingar i møte med utagerande åtferd. Her blir også livsmeistringsprogrammet «Passport» (Voksne for Barn, u.å) kopla til direkte-indirekte pedagogikk. Det som blir tatt for seg av eventuelle tiltak eller oppfordringar i drøftinga, er av ein slik karakter at det skal kunne gjerast i fellesskap i klasserommet. Bruk av «Passport» (Voksne for Barn, u.å) er eit døme på det.

I konklusjonen vil trådane frå drøftinga bli samla og vurdert opp mot problemstillinga. I tillegg vil vegen for framtidig forskning bli peika på.

5.1 Omgrepet utagerande åtferd

Det er ulike tolkingar av omgrepet problematisk åtferd, men felles for dei er at dei ofte beskriv ei åtferd som er avvikande frå «normalen». Ein kan seie at omgrepet *problemåtferd* er samlande for fleire underkategoriar av elevåtferd. Ei av underkategoriane er lærings- og undervisningshemmande åtferd, mens ein annan er utagerande åtferd (Overland, 2007, s. 14-15). Utagerande åtferd kan vere åtferd som er aggressiv og/eller øydeleggande og har negative konsekvensar for den som har åtferd eller for andre rundt hen (Ogden, 2022, s. 6), som til dømes slåssing med andre elevar eller kringling med lærarar (Overland, 2007, s. 15). I skulesamanheng peiker ein ofte på omgrepet lærings- og undervisningshemmande åtferd. Det kan definerast som uro og bråk som fører til lite arbeidsro eller arbeidsinnsats, som igjen kan føre til dårleg læringsmiljø (Sørli i Ogden, 2022, s. 6).

Det finst ikkje ein allmenn akseptert definisjon av åtferd som er avvikande frå normalen og åtferd som er normal. Nordahl mfl. (2005, s. 32) skisserer dette, og skriv at definisjonen kan endre seg etter kva fagdisiplin ein finn seg i. Men definisjonen kan også vere subjektiv, og det kan oppstå variasjon i kva ein sjølv legg i omgrepet, og korleis ulike menneske ser og møter ei utagerande åtferd. «Grensen mellom det akseptable og uakseptable tøyres, strammes og strekkes på nytt, avhengig av øynene som ser og av tids- og situasjonsbestemte forhold» (Ogden, 2022, s. 6). Dette viser at det er opp til den enkelte som møter åtferda, å vurdere og tolke om det er ei utagerande åtferd eller ikkje, og som fører til at elevar kan møte store forskjellar. Kva som ligg i vurderinga kan ha å gjere med den forståinga lærar, skulen eller omgivnadane har om kva som er riktig åtferd. Det vil også seie at den forståinga ein lærar har, legg føringar for dei pedagogiske handlingane hen vel å møte åtferda med. Pedagogiske handlingar og tiltak er også varierende når det kjem til alvorlegheitsgrad av åtferda. Alvorlege åtferdsproblem krev større og meir omfattande tiltak enn det som kanskje trengs ved undervisnings- og læringshemande åtferd (Ogden, 2022, s. 7).

5.1.1 Ulike perspektiv på omgrepet utagerande åtferd

Som skrivi ovanfor er finst det ulike måtar å definere åtferdsproblem på, ut i frå ulike fagdisiplin. Det gjer at ein kan sjå dei ulike definisjonane som ulike perspektiv eller måtar å sjå åtferdsproblem på. Det første perspektivet handlar om at åtferdsproblem kjem til syne på grunn av eit manglande samsvar mellom individet og omgivnadane rundt (Bronfenbrenner, Klefbeck, Ogden i Nordahl, et al., 2005, s. 32-33). Det er her eit manglande samsvar mellom krav og forventingar eleven blir stilt ovanfor, og elevens evne eller vilje til å møte krava. På grunn av krava og forventingane eleven ikkje klarer å innfri, blir reaksjonen på det at eleven utagerer (Elvén, 2017, s. 22). Åtferda kan auke i takt med dei krav og forventingar eleven føler at hen ikkje meistrar, om det er faglege eller sosiale forventingar, eller oppleving av manglande omsorg og forståing (Nordahl, et al., 2005, s. 33). Funna frå intervjuet viser at fleire av informantane peiker på ei slik forståing av utagerande åtferd, og når dei svarer på spørsmålet om kva som kan påverke til ei utagerande åtferd. Lærar 1 og 3 trekk fram forventingar eleven trur lærarar og andre har til hen som ein faktor som kan føre til utagering. Lærar 2 trekk også fram at det også er viktig å sjå på heimesituasjonen og analysere om det er noko der som kan vere årsak til åtferda, fordi forventingar frå heimen har innverknad i dette perspektivet. Ein må her altså sjå på heile det sosiale systemet til eleven og eventuelt gjere endringar i det (Nordahl, et al., 2005, s. 33).

Eit anna perspektiv ser på «barnet som en handlende og fortolkende aktør i sitt eget liv» (Nordahl, Sandbæk, Ericsson i Nordahl, et al., 2005, s. 33). Det handlar om at åtferda blir oppfatta på ulikt vis. Læraren kan oppfatte åtferda som utagerande eller problematisk, mens eleven ser det som ei rasjonell handling. Dette er også eit av prinsippa Elvén (2017) tar opp. Han skriv at «Folk gjør det som gir mest mening i situasjonen» (s. 33). Det han meiner er til dømes at det gir mening for ein elev å forlate ein situasjon som stiller for høge krav til hen. For eleven gir det mening og det er ein intensjonal og rasjonell handling, mens for læraren blir det oppfatta problematisk fordi hen vil at eleven skal vere i klasserommet og gjere oppgåver læraren har bestemt. For at læraren skal forstå kvifor eleven gjer dette, må hen sjå kvifor og korleis åtferda gir mening for eleven (Elvén, 2017, s. 37). I dette perspektivet er utfordringa at det er ulike tolkingar og meiningar om åtferda er akseptabel eller ikkje, og læraren kan i samarbeid med eleven finne ut kva som fører til åtferda. Det bør gjerast på ein måte som gjer at eleven ikkje mistar ansikt og blir audmjuka. Det er også noko lærar 1 peiker på i intervjuet. Samstundes peikar lærar 3 og 4 på at eleven utagerer fordi hen har eit behov som ikkje blir fylt, og derfor må få lov til å få det ut. Det kan tyde på at dei ser på utagerande åtferd på ein annan måte enn lærar 1, og kanskje har større aksept for åtferda, utan at eg har eit klart svar på det. Lærar 1 er tydeleg på at hen ikkje har hatt utagerande elevar, men at grunnen til det også handlar om korleis hen ser på og analyserer åtferda. Derfor kan det hende at hen kan oppfatte åtferda eller hendingar som rasjonelle, på lik linje med eleven som handlar. Hen peikar også på at erfaringa gjer at hen ikkje tenkjer over kva som er utagerande og ikkje, men berre handlar og får ro i klassen igjen. På ei annan side kan det ha samanheng med reglar, rammer og rutinar lærar 1 har etablert i klasserommet. Lærar 3 nemner at eleven må «få det ut», og lar eleven dermed utføre sine handlingar og uttrykke sin misnøye, og at dei kan ta tak i det i etterkant. Ved å ta snakke om det i etterkant får både eleven og læraren moglegheit til å forklare korleis åtferda blei oppfatta og kva som kan gjerast annleis neste gong.

I lys av dette definerer fleire av lærarane i intervjuet at utagerande åtferd er fysiske handlingar som til dømes slag eller forlate rommet, og er eit uttrykk for at eleven opplev misnøye i tilværet, som at eleven ikkje forstår. Denne tolkinga er i tråd med det Kinge sin beskriving av åtferdsproblem. Ho skriv at åtferdsproblem skjer når kjenslene tar kontrollen, og kjem til syne når elevar opplev frustrasjon, kjenner seg utilstrekkelege, opplev usikkerheit eller bekymring, for å nemne noko (Kinge, 2020, s. 31). Ho peikar også på forventingar gitt av personar rundt

eleven, som er i tråd med det både Nordahl mfl. og Elvén skriv (Nordahl, et al., 2005, s. 33; Elvén, 2017, s. 22).

Sjølv om ein kan dele definisjonar og årsaker til utagerande åtferd inn i ulike perspektiv, kan dei samanfalle og innhaldet i fleire av dei kan vere årsak til åtferda og misnøya hos ein elev. Saman vil dei gi oss ein heilskapleg beskriving og forståing av fenomenet (Nordahl, et al., 2005, s. 33). Korleis vi definerer og tolkar åtferda legg føringar for korleis ein møter den og eventuelle tiltak ein set i verk. Ved å vektlegge at utagerande åtferd er eit uttrykk for smerte eller misnøye, kan ein tolke det som at eleven prøver å gi beskjed til læraren om dette. Beskjeden kjem innpakka i kjensler som tar kontroll, som kan bli mistolka av mottakaren. At ein ikkje har det bra er noko som kan vere vanskeleg å snakke om, og derfor må læraren ikkje alltid avfeie åtferda, men sjå det som eit uttrykk for at det er noko eleven treng hjelp med, og treng hjelp til å snakke om. Lærar 3 trekk fram at det er ein føresetnad for å førebygge åtferda at «*me er her for elevane*» og «*hyppige samtalar*» for å vise at ein bryr seg om dei, og på den måten kan få avdekke eventuelle utfordringar elevane har. Det er viktig at elevane får eit språk for det som er vanskeleg, eller at læraren set ord på det i samarbeid med eleven. Då har ein moglegheit til å betre kunne vite kva pedagogiske handlingar ein skal bruke.

5.1.2 Arbeid med utagerande elevar

Korleis ein møter og samhandlar med elevar med utagerande åtferd, har betydning for om ein klarer å dempe åtferda eller utvikle den i negativ retning (Ogden, 2022, s. 12). Derfor er det ein viktig føresetnad at ein har kunnskapar om åtferd. Det er også viktig å ha med seg at alle er forskjellige, både elevar og lærarar. I skulesamanheng er det fleire faktorar som kan vere med å påverke ei åtferda. Faktorar i skulen kan vere: «*meistring viss det er noko du ikkje får til, det kan og vera fagleg eller det kan vere i ein leik*» (Lærar 1), «*så må ein sjå på om det er noko med aktiviteten, undervisninga, oppgåvene eleven skal gjere, er det noko underliggande, er det noko fagleg eleven strevar med som fører til åtferda. Og så må ein sjå klassen sitt læringsmiljø*» (Lærar 2). Lærar 2 nemner også vennskap og relasjonar i klassen, og at ein må vere bevisst tilsnakket ein gir elevane: «*[...] viss ein lærar gir veldig mykje negativ tilbakemelding til ein elev og korrigere, og kanskje oftare på ein elev som er utagerande enn du ville gjort på ein annan elev, så kan det for etablere seg mønster og at dei elevane kanskje får meir pes enn dei eigentleg hadde behøvd å få, viss ein hadde vore bevisst*».

Dette er faktorar som ein i klasserommet kan gjere noko med, men for å kunne gjere noko med det er det ein føresetnad at ein kjenner elevane og kva som utløyser åtferda. Lærarane i

intervjuet peiker også på at det er viktig at dei sjølve held roa, og ikkje hausar opp åtferda ved å heve stemma. Dette er i tråd med det Kinge (2020, s.109) om den vaksne si evne til å regulere eigne kjensler kan vere avgjerande for elevens utvikling av regulering av eigne kjensler. Ved at læraren endrar måten ein møter åtferda på, vil eleven også kunne endre eller tilpasse åtferda si (Nordahl, et al., 2005, s. 33). Derfor er det også viktig å hugse at det ikkje er ein fastlåst situasjon, men at små endringar frå læraren si side kan føre til endringar hos eleven. I tillegg må ein hugse at pedagogiske mål ofte er individuelle, og ikkje famnar om fleire. Har ein fleire elevar med ei utagerande åtferd, må ein finne pedagogiske mål, eller tiltak, som er hensiktsmessig for den enkelte elev og situasjon.

5.1.3 Relasjons- og klasseleiingskompetanse

Fleire av informantane nemnde klasseleiing og god relasjon til elevane i samband med å handtere og førebygge utagerande åtferd. Som skrivte ovanfor er god relasjon til ein elev som har ei utagerande åtferd ein føresetnad for å finne ut kva som utløysar åtferda og kva tiltak ein kan sette i verk.

Å bry seg i utfordrande situasjonar

To av lærarane i intervjuet poengterte at elevar kan ha ei utagerande åtferd fordi dei har det vanskeleg eller at det er noko dei ikkje forstår. Det viser at dei legg vekt på eleven når hen beskriv kvifor åtferda kan utløysast, og at det dermed er noko rundt eleven som er årsaka. I tillegg er lærar 3 tydeleg på at dei er til stade for elevane, og at det er viktig å ha hyppige samtalar på tomannshand. Fleire av lærarane peiker også på at dei kjenner klassane sine godt, som kjem til syne gjennom blant anna beskriving av arbeidsmetodar og korleis dei handterer utagerande åtferd. Dette er ein av dei sentrale momenta som Kinge (2020, s. 64) trekk fram når ho skriv om relasjonskompetanse. Relasjonskompetanse «[...] innebærer at den profesjonelle gjennom faglig kunnskap og menneskelig innsikt legger til rette for samhandlingssituasjoner som bidrar til å utløse og forsterke ressurser hos den hjelpesøkende» (Aubert & Bakke i Kinge, 2020, s. 64). Denne definisjonen av relasjonskompetanse er i tråd med det informantane seier om utagerande åtferd, og definisjonane vist ovanfor, kor utagerande åtferd er eit uttrykk for at eleven treng hjelp. Kinge (2020, s. 64) skriv at barn som utfordrar ofte blir kritisert, retta på, avvist og straffa, og treng dermed å bli sett, anerkjent og forstått. Ofte treng dei dette meir enn andre barn. Kinge viser også til eit eksempel kor ein skuleassistent opplev «hvor virksomt det er når vi genuint og oppriktig bryr oss om hvordan barnet egentlig har det, og formidler dette ved å vise oppmerksom omsorg og å overse den negative språkbruken» (Kinge, 2020, s. 65). Dette stemmer overeins med det lærar 3 seier om

at eleven må få det ut, og heller ha samtale i etterkant. Hen skjermar eleven frå resten av klassen, lar eleven få utløp for misnøya og viser deretter at hen framleis er til stade for eleven og er villig til å ordne opp. Det viser seg også at elevar som opplev at dei har ein god relasjon til læraren sin, oppfattar undervisninga som engasjerande og variert (Nordahl i Overland, 2007, s. 169). Det same gjeld synet på skule. Elevar som opplev at læraren bryr seg om dei, har eit meir positivt syn på skulen (Overland, 2007, s. 170). Dette viser noko av viktigheita av at lærarar arbeider for å skape gode relasjonar til elevane sine.

Det kan vere fleire moment som kjenneteiknar ein god relasjon. Eit kjenneteikn er at relasjonen er prega av tillit. Det vil seie at elevane opplev læraren som truverdig, føreseieleg og at hen vil dei vel (Overland, 2007, s. 170). Dette er noko som læraren aktivt må arbeide for å oppnå gjennom handlingar, men som også raskt kan øydeleggast. I tillegg er respekt ein føresetnad for god relasjon I lærar-elev-relasjonen er det gjensidig respekt ved at «den ene parten får respekt gjennom å vise den andre respekt» (Berger i Overland, 2007, s. 170). Berg hevdar at relasjonskompetanse blant anna føreset at læraren har evne til empati og forståing ovanfor eleven, til å sjå den enkelte elev og evne til å vere ein trygg og tydeleg vaksen (Berg i Kinge, 2020, s. 67). Dette heng saman med Overland sine moment om tillit og respekt, for utan det kan ein heller ikkje bli oppfatta som ein trygg vaksen. «[...] Og dei kjenner meg så godt at dei veit kva det betyr» blei sagt av lærar 4 i intervjuet. Hen vektlegg relasjonen hen har til elevane når hen snakkar om at hen er tydeleg og bestemt i klassen. Hen veit at hen kan vere det utan at det skadar relasjonen, fordi relasjonen deira er prega av elevane treng ein trygg og tydeleg vaksen. Lærar 2 fortel også at relasjonen er avgjerande for åtferdskorrigering: «[...]Og så må ein sjå at den relasjonsbiten er god, for eg ser ikkje at ein kan komma med noko større åtferdskorrigering på elevane før du har god relasjon, og har dette med at eleven veit at du ønske hen godt». Begge desse utsegna underbygger kvifor relasjonskompetanse hos lærarar er viktig. I lys av utagerande åtferd kan ein ikkje med sikkerheit vite kva som ligg til grunn for åtferda og korleis ein skal handtere det, utan ein god relasjon til eleven. Eleven ropar om hjelp, men utan ein god relasjon kan det vere vanskeleg å gi eleven den hjelpa hen har bruk for og ønskjer. Utsegnen til lærar 2 viser også at relasjonen må ta utgangspunkt i eleven, og elevens oppfatning av både relasjonen og hjelpa som blir tilbydd (Kinge, 2020, s. 69).

Klasseleiing

Nokre av lærarane i intervjuet peikte også på klasseleiing når dei snakka om utagerande åtferd i skulen. Lærar 1 trekk fram at klasseleiing sit i ryggmargen. Hen har lang erfaring frå skulen,

og viser til at klasseleiing handlar om dei rammene ein opprettar i klasserommet. *«det er visse ting som skal gjerast og skal følgjast og skal vere likt for alle. Det skal vere rammer, noko kan kanskje virke litt pirkete, men samtidig så er det noko som gjer at rammer er på plass og dei ikkje sklir ut»* (Lærer 1). Klasseleiing handlar om læraren si evne til å administrere klassen på ein slik måte at ein oppnår læring (Ogden, 2022, s. 45; Overland, 2007, s. 223). Korleis ein oppnår det er samansett av forskingskunnskap, erfaring og improvisasjon. Dermed er det ikkje ein metode eller strategi som fungerer i alle situasjonar, men ofte handlar det om å velje riktig reaksjon på riktig tidspunkt (Ogden, 2022, s. 45). Det er fleire faktorar som spelar inn på klasseleiing, men Ogden (2022, s. 45) skriv at det handlar om at læraren må finne ein balanse mellom å ha kontroll og gi elevane fridom. Å gi elevane fridom dreier seg om å la dei bidra og medverke til avgjerder knytt til eigen skulekvardag. Ved at læraren er den som har kontroll, er det også den som er leiar. For å vere leiar er du avhengig av å ha tillit og opptre som ein tydeleg vaksen (Overland, 2007, s. 227). Lærer 2 trakk fram at dei hadde utviklingsarbeid som gjekk på klasseleiing også er relevant for handtering og førebygging av utagerande åtferd, kor heile kollegiet var involvert. Det er også i tråd med det Nordahl skriv: *«Klasseledelse forstås som lærerens evne til å skape et positivt klima i klassen, etablere arbeidsro og motivere til arbeidsinnsats»* (Nordahl i Overland, 2007, s. 228). Dette viser at det er ein samanheng mellom relasjonskompetanse og klasseleiingskompetanse (Ogden, 2022, s. 8). Læraren kan ikkje bidra til eit positivt klima og motivere til arbeidsinnsats utan å ha ein god relasjon til elevane. Dette handlar blant anna om korleis læraren blir oppfatta av elevane i måten hen løysar ulike situasjonar. Dersom elevane oppfattar læraren som utrygg og lite tydeleg, mistar hen ansikt, respekt og autoritet blant elevane (Overland, 2007, s. 231).

Lærer 3 peiker også på kor viktig klasseleiingskompetanse er blant kollegiet: *«vi snakka om det seinast i dag at vi har ein del klassar som er utagerande og kvifor skjer dette. Kva er det som gjer at elevane får den typen åtferd i dei og dei timane, og då går det heile tida tilbake til klasseleiing»*. Ut i får utsegna til lærarane får ein ei forståing av at tilstrekkeleg kompetanse innan klasseleiing er noko dei vektlegg i arbeidet med utagerande åtferd. I samband med relasjonskompetanse vil det truleg gi læraren eit godt utgangspunkt for at eleven kan få ein betre skulekvardag og opplev meistring i undervisninga. Dermed kan ein argumentera for at auka kompetanse innanfor klasseleiing og relasjonskompetanse vil gi lærarar eit større fortrinn når dei kjem til både handtering og førebygging av utagerande åtferd. Auka kompetanse kan også truleg gi eit auka fokus på korleis klasseleiinga spelar inn på utvikling av utagerande åtferd.

5.2 Direkte og indirekte pedagogikk som pedagogisk handlingskompetanse

På spørsmål om pedagogisk handlingskompetanse uttrykte lærarane i intervjuet usikkerheit rundt omgrepet. Likevel svarte dei at handlingskompetanse handlar om den kompetansen lærarar har til å ta gode pedagogiske val, men ingen av dei knytte dette direkte til verken utagerande åtferd eller direkte og indirekte pedagogikk, heller ikkje til førebygging av utagerande åtferd. Informantane viser også til at dei ser på pedagogisk kompetanse, som ein kompetanse som er i kontinuerleg utvikling, både når det gjeld ein sjølv, og når det gjeld fellesskapet i skulen. Usikkerheita knytt til tilstrekkeleg kompetanse som lærar 3 uttrykte, kan stemme overeins med det Grimsæth et al. (2018) tar opp i sin forskning om lærarar sin pedagogisk handlingskompetanse i møte med utfordrande åtferd. Usikkerheita kan også dreie seg om sjølve omgrepet, ikkje forståinga av det. Det er fleire år sidan dei tok utdanninga og med skiftande litteratur og fokusområde i grunnskulelærerutdanninga kan gjere at omgrepet er ukjend for dei.

I utgangspunktet er bruk av direkte og indirekte pedagogikk knytt til ulike undervisningsmetodar og arbeidsmetodar i klasserommet (Sæverot, 2022). Direkte pedagogikk er henta frå Hattie sin teori om tydeleg læring, og blei omtalt av Hattie som den mest effektive tilnærminga til læring (Hattie i Sæverot, 2022, s. 1). Sæverot påpeiker at utdanning har to formål, kor det eine består av ein pedagogikk som er bra for individet, mens den andre består av pedagogikk som er bra for menneskeheita, og argumenterer for at direkte tilnærming ikkje kan nå eit så breitt formål og at ein dermed må ha fleire tilnærmingar (Sæverot, 2022, s. 2). Derfor søker eg her å argumentere for at direkte og indirekte tilnærmingar også kan brukast i møte med utagerande åtferd og arbeidet med å dempe og førebygge ei slik åtferd. Grunnen til det er at åtferdsproblem som kjem til syne som utagering, kan utvikle seg i negativ retning gjennom oppveksten til barn og unge (Ogden, 2022, s. 11). Då er det behov for kunnskap om ulike måtar å møte og arbeide med åtferda på hos lærarar.

5.2.1 Direkte pedagogikk (DP)

I intervjuet fekk informantane spørsmål om bruk av direkte tilnærmingar. I kampens hete i møte med utagerande åtferd er det mange som er tydeleg i sin tale. Lærarar skal ha slutt på bråk og uro, og elevar kan bli møtt med «Stopp». Dette peiker fleire av lærarane i intervjuet på. Lærar 3 seier at «*Eg prøver å vere ganske direkte, og dess eldre dei er dess lettare er det kanskje å vere direkte*». Hen legg til at ordensreglane blir tatt med i samtalen for å peike på

kva som ikkje er greitt å gjere, og legg til *«det blir litt meir seriøst i deira auger trur eg med ein direkte beskjed. Om ein går rundt grauten og pakker det inn litt så er det kanskje ikkje så nøye»*. Det viser at læraren har gitt elevane tydeleg beskjed om kva som inngår i ordensreglane, og kva som er forventa av dei når dei er på skulen og i klasserommet. Dette viser kjernen i direkte pedagogikk. Ei direkte tilnærming blir sett på som ei rett linje kor ein tar raskaste veg til målet (Sæverot, 2022, s. 2). Dersom målet er at eleven skal slutte å bråke eller sette seg ned, så blir den kortaste vegen til å nå målet å gi ein tydeleg beskjed om nettopp dette. Tydeleg læring handlar om at elevane veit på førehand kva som er målet og kva som er forventa av dei. Dette inneber også ordensreglar på skulen og eventuelle klassereglar som elevane har vore med å utarbeidd.

Fleire av informantane viser også til at dei bruker ei direkte tilnærming for å få slutt på uro og negative handlingar mens det skjer, og grunngjev det med at ein har ikkje tid til noko anna midt i ein krevjande situasjon: *«[...] for du har ikkje så mykje rom for å tenka når det koker»* (Lærer 1). Det lærarane ikkje seier noko om, er korleis dei gjer det og korleis dei formulerer beskjedane til eleven om at hen må stoppe. Ogden (2022, s. 52) skriv i denne samanheng at *«Gode beskjeder formuleres som utsagn heller enn spørsmål og handler om å starte heller enn om å stoppe handlinger»*. I tillegg skriv han at ein bør oppsøke eleven det gjeld for å gi ein kort og direkte beskjed, i staden for å rope gjennom klasserommet. Lærarens beskjed kan då vere at eleven skal sette seg ned og forsette arbeidet sitt (Ogden, 2022, s. 52). Om lærarane i intervjuet gjer dette, seier dei ikkje noko om. Men truleg har dei funne ein måte å gjere det på som skånar eleven det gjeld, fordi fleire av dei har eit fokus på eleven sitt beste og faktorar som kan dempe åtferda og ikkje auke den. Ein må truleg også ha ulik tilnærming i ulike situasjonar og til elevar, som også ein av lærarane i intervjuet peika på.

Fleire av lærarane peikar på at klasserommet eignar seg dårleg for handtering av konflikter, som er i trå med Ogden (2022, s. 51). Dei peikar blant anna på at samtalar av ein slik karakter skal bli tatt på tomannshand, fordi dei vil skjerme eleven. Når dei seier at dei vil skjerme eleven, kan det også bety at dei vil skjerme dei andre elevane. Det kan derfor tenkjast at lærarane har eit dobbeltomsyn til det å skjerme ein elev. Det eine er at dei vil minske sjansen for at eleven kan bli kjefta på eller hysja på av dei andre elevane, eller bli latterleggjort og erta i etterkant. På ei annan side skjermar dei resten av klassen, fjernar eit uromoment og søker å reetablere arbeidsro i klassen. Derfor tar dei omsyn til å behalde den utagerande elevens integritet, samt omsynet til dei andre elevane i klassen.

5.2.2 Indirekte tilnærmingar

Innanfor den indirekte pedagogikken viser Sæverot (2022) til at den kan delast inn i to underkategoriar, avhengig av om beskjeden som blir gitt er spesifisert eller uspesifisert. Det har også eg gjort her, for at det skal vere meir oversiktleg.

Indirekte-spesifisert pedagogikk (ISP)

I intervjuet peika lærar 1 på at hen ofte kan stå stille og vente med å sette i gang undervisninga til elevane sjølv har kome til ro. Det hen gjer er at gjennom å vere stille, men har fokuset på elevane, gir hen ein indirekte-spesifisert beskjed om at elevane også skal vere stille og ha fokuset på læraren (Sæverot, 2022, s. 22). I møte med utagerande åtferd kan ei slik tilnærming kan vere korrigerande signal frå læraren. Slike signal kan vere blikkontakt, kroppsspråk eller ansiktsuttrykk (Ogden, 2022, s. 51). Her korrigerer ein åtferda, utan å stoppe undervisninga for å ta tak. Ein kan også stille seg ved sida av eleven, utan å seie noko til eleven, men på den indirekte måten vise at eleven skal vere stille. Hovudmålet her er at gjennom den spesifiserte, indirekte oppfordringa, skal elevane endre åtferda si i høve den spesifiserte meldinga. Lærar 3 peiker på at hen ofte kan gi eleven eit lite klapp på skuldra, som kan ha ulik betydning i ulik samanheng. Det kan brukast både som ros når eleven har jobba bra, men også som ei lydlaus påminning om at eleven må vere stille.

I intervjuet med Lærar 1 kommenterte hen at «[...] det kan bli oppfatta som «sjå kor flink den er, det er ikkje du», og sikta til at det er ein fare for å audmjuke elevane ved å bruke andre elevar som mellomledd, ved til dømes å gi ros. Hen peika også på faren ved å gjere det fleire gonger, at det blir oppfatta som at ein samanliknar ein elev med nokre andre, så vil det kunne føre til at eleven føler seg mindreverdige. Ein elev som føler seg mindreverdige, vil kunne utvikle ei utagerande åtferd som er uttrykk for denne kjensla, som vidare fører til at lærar må sette i gang tiltak for å betre situasjonen til eleven. Derfor er det viktig at læraren er bevisst bruken av ISP, for å hindre nettopp audmjuking av elevar. At ein er bevisst dette kan føre til at ein ikkje bruker det like hyppig, som når ein ikkje er bevisst. Lærarane i intervjuet gav i utgangspunktet ikkje grunnlag for å ta dette med i det vidare arbeidet, då dei ikkje såg det som hensiktsmessig å bruke, særleg ikkje på måten som er skissert her.

Bruk av ISP kan vere audmjukande og føre til at elevar mister ansikt i klasserommet. Derfor er dette ei tilnærming som eignar seg betre på tomannshand, men også her er faren for samanlikning til stade. Derfor må ein nøye vurdere kva for mellomledd ein bruker og korleis ein gir den indirekte oppfordringa, i møte med utagerande åtferd. Framgangsmåten skal ikkje

vere med å vidareutvikle åtferda i negativ retning, men dempe den og bidra til ei positiv utvikling. Ein må også sjølv vurdere når det er mest hensiktsmessig å bruke ISP som hjelpemiddel. Nokre elevar likar kanskje ikkje eit klapp på skuldra eller eit blikk frå læraren, og vil dermed ikkje vere ei god løysing. Dersom det då aukar åtferda til eleven, vil tilnærminga arbeide mot sin hensikt og heller vere forsterkande til negativ utvikling av åtferda. Lærar 2 peika på at nokre elevar ikkje likar ei direkte tilnærming og ein må derfor finne andre inngangar til problemet. Likevel er det ikkje slik at ISP er den rette tilnærminga til den eleven. Derfor må omsynet til eleven, relasjonen ein har til eleven og tilnærminga sjåast i lys av kvarandre og i lys av åtferda.

Indirekte-uspesifisert pedagogikk (IUP)

Fleire av lærarane i intervjuet fortalde at dei hadde samtalar på tomannshand med ein elev som har utagert i etterkant av situasjonen. I samtalen opna dei for at eleven sjølv kunne reflektere rundt det som skjedde og sjølv ta initiativ til å ordne opp. «[...] Eg kjem tilbake til eleven etter ei stund og spør om eg får lov å seie noko, og om eleven vil snakke om det som skjedde og kva som eventuelt kunne vore gjort annleis og kva me kan gjere etterpå. Då lyttar eg til eleven og lar eleven kome med sine forslag» (Lærar 3). «[...] kanskje må gå kvar til sitt og kjøla seg ned og så kan refleksjonen komma» (Lærar 1), «[...] etterpå kan vi ha ein roleg og fin samtale om kva som skjedde og kva som trigga åtferda. Kva var det som gjorde at du reagerte på denne måten, kvifor? Kunne vi gjort dette på ein annan måte, viss vi spoler tilbake ville du reagert på ein annan måte om du handla ut i frå andre strategiar som du har lært» (Lærar 4).

IUP handlar om at læraren gir ei oppfordring, gitt gjennom eit mellomledd, men oppfordringa er uspesifisert. Her står mottakaren av oppfordringa igjen med fleire sjølvstendige val til korleis hen skal respondere (Sæverot, 2022, s. 23). I det lærarane beskriv kjem IUP til syne ved at dei stiller seg til disposisjon for eleven. Det vil seie at dei lar eleven først få rom til å «kjøle seg ned», og det er då ønskjeleg i denne tilnærminga, å la eleven ta initiativ til samtale og refleksjon rundt hendinga. Særleg lærar 1 peiker på dette når hen seier at dersom eleven føler at hen ikkje er ferdig med situasjonen, får hen moglegheit til å bli ferdig, til dømes ved å snakke med andre involverte i hendinga. Ved at lærarane er til stade for eleven som utagerer har dei moglegheit til å gripe inn dersom eleven tar val som er skadande for eleven eller andre, men elevane må sjølv ta initiativ til å handle og respondere. Gjennom samtale i etterkant kan læraren stille spørsmål som oppfordrar eleven til å reflektere og tenkje igjennom svara sine, utan at det på førehand finst eit klart definert svar. Det er viktig at elevane får

moglegheit til dette, då dette er med på å øve opp evna til å ta ansvar på eige initiativ. I tillegg kan dette vere med på å auke bevisstheita til eleven rundt eigen åtferd, og andre si oppfatning av åtferda. Å øve seg på å kunne sette ord på kjensler, regulere dei og ta ansvar for eigne val er ein viktig føresetnad for å utvikle åtferda i positiv retning. Ein kan også spørje eleven om hen kan kome på andre strategiar for handtering av situasjonar som eleven synes er utfordrande (Elvén, 2017, s. 63).

Innanfor IUP er det viktig at ein er til stade for eleven og kan korrigere dersom eleven reflekterer eller handlar på ein måte som ikkje er hensiktsmessig eller kan bidra til negativ utvikling. For at tilnærminga skal vere ei fullverdig tilnærming til utagerande åtferd, er det viktig at læraren har merksemda retta mot eleven, sjølv om ein ikkje viser det tydeleg til eleven. Det er dette som kan vere ei ulempe ved å bruke denne tilnærminga. I ein hektisk lærarkvardag er det ikkje alltid ein har tid til å vie fullstendig merksemd til elevens eigen refleksjon og høve til å lære å ta ansvar for handlingane sine sjølv. Dette viser at det både er ein klar fordel og ei klar ulempe med tilnærminga. Fordelen er at elevane øvast opp til å bli i stand til å reflektere og ta initiativ til å ta eigne val, mens ulempa er at lærarar har ein hektisk kvardag, kanskje med fleire elevar som treng denne typen merksemd. Ved å lage tid, prioritere og utsette anna arbeid, kan IUP truleg lette arbeidet på lang sikt. Eleven blir i stand til å handtere kjensler og konflikthar sjølv, mens læraren kan bruke tida på undervisning og å hjelpe andre. Det viser seg derimot at lærarane i intervjuet oppsøker eleven i staden for å la eleven kome til dei og ta initiativ til å ordne opp. Men dei gir likevel rom for elevens refleksjon i samtalen. Korleis dei legg til rette for at eleven kan ordne opp med andre elevar som kan ha vore blanda inn i hendinga, seier dei ingenting om. Ein kan derfor tenkje seg at dei er innblanda i samtalen med elevane, og ikkje lar dei ordne opp sjølv. Elevar har ulike måtar å ordne opp på, og ofte kan eit blick eller ein artig kommentar vere nok til at alt er i orden igjen. Ein lærar som blandar seg i dette og legg føringar for korleis dei skal ordne opp, kan kome til å overstyre elevane og føre til at læraren heller bruker ISP eller DP i staden for. Elevane vil då bli styrt av pedagogikken, og bidrar ikkje til å øve dei opp til å ta ansvar og initiativ.

Direkte-indirekte pedagogikk (DIP)

Sjølv om lærarane i intervjuet ikkje visste kva direkte og indirekte innebar ved første augnekast, var det likevel informasjon dei gav som kan plasserast innanfor dei ulike tilnærmingane. Når det gjeld direkte-indirekte pedagogikk gav fleire av lærarane døme på at dei gir elevane oppgåver som er tilstrekkeleg opne til at elevane kan reflektere, øve seg på å

sette seg inn i andre sin ståstad eller bruke seg sjølv som eksempel i svaret. For å få i gang elevane brukte dei blant anna korte videoar eller utdrag om eit spesielt tema, snakka om det dei las eller såg og deretter gav elevane oppgåver knytt til temaet. Det viser at lærarane bruker ulike mellomledd som dei opplev at kan ha ei innverknad på elevane i læringsprosessen (Sæverot, 2022, s. 4). I intervjuet kom det fram at lærarane synes DIP er mest hensiktsmessig å bruke i førebyggingsfasen, fordi elevane, gjennom opne oppgåver, øver seg på å reflektere og sjå ei sak frå fleire sider.

Under intervjuet spurde eg informantane om dei kunne undervise i spesifikke tema knytt til utagerande åtferd. Då peikte fleire av dei på livsmeistringsprogrammet «Passport» som dei bruker på skulen. «*Der er det mange gode refleksjonsoppgåver, der dei skal lære å regulere seg sjølv*» (Lærer 4). «Passport» er eit program for mellomtrinnet, og er ei vidareføring av programmet «Zippy» som er brukt på barnetrinnet. Programma skal fremje psykisk helse og sosiale og emosjonell kompetanse, og handlar om problemfokusert meistring og kjenslefokusert meistring. Kjenslefokusert meistring går ut på at ein finn måtar for å få det betre, til dømes høyre på musikk eller gå ein tur, mens problemfokusert handlar om å finne ei løysing på problemet (Voksne for Barn, u.å.). I «Passport» får elevane lese ein teikneserie som tar for seg eit gitt tema, og deretter skal dei gjere aktivitetar som tar sikte på å lære dei å handtere ulike kjensler og hensiktsmessige måtar å løyse utfordrande situasjonar på (Voksne for Barn, u.å.). Lærarane i intervjuet fortel at det er ulike aktivitetar, som rollespel, case og refleksjonsoppgåver som er opne, som gjer at elevane kan velje å bruke seg sjølv som eksempel når dei svarer på oppgåvene. I lys av DIP får elevane her ei direkte oppgåve om å svare på refleksjonsoppgåver, mens den indirekte delen av dette er at dei kan velje å bruke seg sjølv som eksempel når dei svarer. Dei kan også velje å ikkje bruke seg sjølv, men bruke teksten som høyrer til oppgåva. Ved å bruke seg sjølv, sette seg inn i andre sin situasjon og reflektere rundt «korleis ville eg ha følt det» kan bidra til større forståing av eigen åtferd. I samarbeid med lærar vil det også truleg føre til større medverknad i handtering av åtferda, til dømes ved at eleven kjem med forslag til korleis hen personleg vil handtere det. Då kan læraren seinare bruke ISP og berre gi eleven eit vink som skal minne hen på kva dei blei einige om, når situasjonar oppstår.

Lærer 3 fortalde at hen ofte gav elevane ein arbeidsplan for timen. Denne arbeidsmetoden kan også vere ein form for DIP. Her får elevane velje sjølv kva rekkefølge dei skal gjere oppgåvene i, som gir elevane ein viss autonomi, mens hovudkravet er at oppgåvene skal gjerast. Innhaldet i arbeidsplanen kunne ofte variere, og då intervjuet føregjekk hadde elevane

hatt oppgåver om kroppsspråk. Dette viser at læraren har fokus på at elevane arbeider i ulikt tempo, har behov for små pausar og variasjon i arbeidsmåtar.

6.0 Konklusjon

Utagerande åtferd er eit samansett fenomen, som må sjåast på frå fleire perspektiv for å forstå heilskapen (Nordahl, et al., s. 33). Det er eit breitt omgrep kor det ikkje føreligg ein konkret definisjon, og kan sjåast på som eit subjektivt fenomen. Ut i frå den enkelte situasjon og den enkelte lærar sin oppfatning, må ein tolke og analysere korleis ein skal møte den utagerande åtferda. Eit funn i samband med dette var å legge til grunn at elevar med utagerande åtferd, bruker åtferda som eit rop om hjelp. Dei har ingen andre måtar å uttrykke seg på, og når kjenslene tar kontroll blir det oppfatta som ei problematisk åtferd. Det gjer at ein ofte må møte fenomenet med tryggleik og støtte, gjennom gode relasjonar.

Eit viktig funn var at lærarane i intervjuet ikkje knytte direkte og indirekte tilnærmingar til utagerande åtferd til deira pedagogiske handlingskompetanse. I tillegg uttrykte dei usikkerheit rundt omgrepet. Usikkerheita kan vere grunnen til at dei ikkje tenkte på denne koplinga, men det kan også tyde på at kompetansen er lite vektlagt og blir lite fokusert på blant lærarar. Dersom ein legg det til grunn, tyder det på at ein må auke kompetansen til lærarar på dette området, slik at elevar blir møtt med gode pedagogiske handlingar. Ei av utfordringane med pedagogiske handlingar er at ein ikkje alltid kan planlegge dei på førehand, fordi ein på førehand veit kva ein møter. Dette gjeld særleg i møte med utagerande åtferd. Ein kan ikkje på førehand seie at ein elev kjem til å utagere, heller ikkje korleis eleven agerer, og dermed kan ein ikkje planlegge kva handlingar ein skal sette i verk. Det skjer spontant, og så må ein analysere i etterkant. Derfor er det viktig at lærarar har god kompetanse om dette for å gjere at verktøykassen deira er full av ulike handlingsmåtar, i tillegg til at det kan trygge lærarane i utøvinga av yrket generelt.

I lys av direkte og indirekte tilnærmingar var fleire av lærarane opne om at ei direkte tilnærming til utagerande åtferd var den mest hensiktsmessige tilnærminga. Det grunn gav dei med at det blei oppfatta meir alvorleg med ein direkte tale, og at relasjonen dei hadde til elevane gjorde at dei kunne vere direkte og tydelege. Derimot viste fleire av lærarane at dei aktivt bruker ulike mellomledd, særleg i undervisninga. Dei trekk fram både film og bøker for å sette i gang tankane til elevane om det dei skulle arbeide med, sjølv om det ikkje er knytt til bevisst bruk av ei indirekte tilnærming.

Eit anna moment lærarane trekte fram var fokuset på klasseleiing og relasjonar til elevane. Dette er viktige føresetnader både for undervising og læring av fagleg kunnskap, men også for måten læraren tolkar og handterer utagerande åtferd. Dei ulike pedagogiske tilnærmingane må sjåast i lys av både relasjons- og klasseleiingskompetanse, fordi handlingar og mål må springe ut frå eit felles samarbeid mellom lærar og elev. Føresetnaden for samarbeidet er ein god relasjon, der eleven føler seg sett og opplev det som trygt å gi beskjed, og at det er læraren som har kontrollen i klasserommet.

I denne oppgåva er pedagogiske handlingar knytt til direkte og indirekte pedagogikk i møte med utagerande åtferd. Funna viser at det som er hyppigast brukt er direkte pedagogikk. Samtidig har lærarane forståing for at ein kan bruke ulike metodar og tilnærmingar i fredstid, men at ein må vere direkte mens situasjonar held på. Ein av dei er også tvilande til å bruke ISP, då hen er redd for at ein kan kome til å samanlikne elevane, noko som kan ha uheldige konsekvensar for eleven. Det ser heller ikkje ut til at dei bruker IUP, kor dei til dømes lar eleven få lov til å ta initiativ til å ordne opp sjølv. Det kan vere uheldig, fordi både DP og ISP er styrte av pedagogikken, som fører til at elevar som ikkje får moglegheit til å ta initiativ sjølv, og dermed ikkje lærer å reflektere og ta ansvar for egne handlingar. Det ein kan uroa seg for er at dersom ein til stadigheit skal fortelje elevane nøyaktig kva dei skal gjere til ei kvar tid, vil dei bli så styrt av pedagogikken at dei ikkje blir i stand til å ta egne val. Derimot ser det ut til at kombinasjonen direkte-indirekte pedagogikk er noko lærarane bruker, utan å alltid vere klar over det. Dei viser blant anna til bruk av «Passport» og refleksjonsoppgåver i ulike fag, kor elevane sjølv kan velje korleis dei vil svare. Det gir elevane rom for både refleksjon og til å velje å bruke seg sjølv som eksempel. I oppgåver knytt til personlege spørsmål vil det kunne auke bevisstheita til elevane om korleis dei kan reagere på ein hensiktsmessig måte, korleis handtere egne kjensler og gi uttrykk for dei. Det opnar også for at elevane kan lære å sjå ei sak frå fleire sider og utvikle empati.

Hovudfunnet i denne oppgåva er at lærarar har liten bevisstheit om korleis pedagogiske handlingar gjennom direkte og indirekte pedagogikk kan påverke elevars åtferd. Dersom målet er at elevane skal bli sjølvstendige individ som kan delta i demokratiet og ta ansvar for egne handlingar, er det ein føresetnad at dei får prøvd dette i trygge omgivnader. Dette er ei av skulens sentrale formål, grunngeve i opplæringslova: «*Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og haldningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet*» (Opplæringslova, §1-1, 1998). På ei anna side kan ein peike på at lærarar kan ha eit manglande språk for arbeidet sitt, og at det er derfor dei gir uttrykk for liten

bevisstheit. Likevel er det viktig med kunnskap om pedagogiske handlingar og påfyll av dette gjennom utviklingsarbeid i lærarkollegiet. Det er viktig både for å trygge lærarar i utøving av yrket i undervisning, men også viktig i møte med utagerande åtferd og førebygging av åtferda, slik at elevane kan gå ut av skulen som gode samfunnsborgarar. I tillegg er det viktig å påpeike at lærarar sjølv må reflektere rundt bruken av direkte og indirekte pedagogikk. Begge formene inneheld fordeler og ulemper som må sjåast i lys av konsekvensane, negative eller positive, for elevane.

6.1 Vegen vidare

Den framtidige forskinga håper eg tar tydelegare for seg bruk av direkte og indirekte pedagogikk i møte med utagerande åtferd. I tillegg håper eg at kunnskap om pedagogisk handlingskompetanse får ein større plass i både utviklingsarbeid på skular og i lærarutdanninga. Denne kompetansen er med på å legge grunnlaget for korleis ein møter elevar med ei utagerande åtferd, og kan vere eit viktig verktøy i arbeidet med førebygging av åtferda. Det hadde også vore interessant å forska meir på bruken av ulike livsmeistringsprogram som blir brukt i skulen, og knytte det til utvikling eller demping av problemåtferd. Då tenkjer eg her på både utagerande og innagerande åtferd. Både elevar og lærarar sin oppfatning av programma er då viktig for å kunne belyse begge sider av programma og eventuelle forandringar dei fører med seg.

7.0 Litteraturliste

- Bø, I. & Helle, L. (2013). *Pedagogisk ordbok*. (3. utg.) Universitetsforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2021, 16.desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Drugli, M. (2013). *Atferdsvansker hos barn: evidensbasert kunnskap og praksis* (2. utg.) Cappelen Damm Akademisk.
- Elvén, B. H. (2017). *Atferdsproblemer i skolen*. Fagbokforlaget
- Grimstæth, G., Foldnes, V. S. & Irgan, T. (2018). Pedagogisk handlingskompetanse i møte med utfordrende atferd. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(4), 312-324.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-04-03>
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. & Postholm, M. B. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Jansen, K., Hilland, L. & Lilletvedt, E. (2022, 20.juni). "Hvordan føles det at alle vet at du knuller barn" ... Jævla pedofaen.". Henta frå
https://www.bt.no/nyheter/lokalt/i/8Q4QbG/hvordan-foeles-det-at-alle-vet-at-du-knuller-barn-jaevla-pedofaen?fbclid=IwAR39LVMimZFT5N4utY5x0rwACZj0P0_qmy_oDvqgkz8XSyA4DavLWmZdMEI
- Kennair, L. E. O. (2022, 11. oktober). atferd. I *Store norske leksikon*. Henta frå
<https://snl.no/atferd>
- Kinge, E. (2020). *Utfordrende atferd i skolen*. Universitetsforlaget. Krumsvik, R. J. (2019). Kvalitative metodar i lærerutdanninga. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærerutdanninga* (s. 137-151). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. & Jones, L. Ø. (2019). Kva er kvalitativ forskning i lærerutdanninga? . I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærerutdanninga*. (s. 13-43). Fagbokforlaget.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., T. M. Andersen & J. Rygge, Oms.) Gyldendal
- Kunnskapsdepartementet, (2017) *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som kongeleg resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Lindseth, A. & Nordbeg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 18(2), 145-153. Henta frå <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1471-6712.2004.00258.x>
- Nordahl, T., Manger, T., Sørli, M.-A. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge* Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2. . utg.)Gyldendal
- 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?q=oppl%C3%A6ringslova#KAPITTEL_1
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene: om forebygging og reduksjon av problematferd* Fagbokforlaget.
- Sæverot, H. (2017). *Pedagogikkvitenskap*. Fagbokforlaget.
- Sæverot, H. (2022). *Indirect education; exploring indirectness in teaching and research* Routledge.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.) Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal
- Vartun, M. & Rødal, A. (2018, 8.mai). 60% av elevene blir forstyrret av uro i klasserommet. Henta frå <https://www.uv.uio.no/isp/forskning/aktuelt/aktuelle-saker/2018/60--av-elevne-bli-forstyrret-av-uro-i-klasseromm.html>
- Voksne for Barn. (u.å). *Passport - livsmestring i skolen* Henta frå <https://vfb.no/produkter-og-tjenester/skoleprogrammer/passport/>
- Werler, T. (2017). Pedagogikk, dilemma og profesjonalitet. I H. Sæverot & T. Werler (Red.), *Pedagogikkens språk; kunnskapsformer i pedagogikkvitenskap* (s. 164-191). Gyldendal Akademisk.

8.0 Vedlegg

Vedlegg 1 Førespurnad om deltaking i forskingsprosjekt

Vil du delta i forskingsprosjektet

”Direkte og indirekte kommunikasjon i møte med utagerande åtferd» ein kvalitativ studie.

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å undersøke korleis lærarar handlar i møte med utagerande åtferd og bruk av direkte og indirekte tilnærmingar i arbeidet med utagerande åtferd. I dette skrivet får du informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

Føremål

Føremålet med prosjektet er å få betre innsikt i lærarar sin bruk av direkte og indirekte kommunikasjon i møte med utagerande åtferd hos elevar på mellomtrinn og ungdomstrinn. Eg er masterstudent og ønskjer å lære meir om temaet og utvikle kunnskap om bruk av denne pedagogiske kompetansen i møte med framtidige elevar. Dette blir i form av ei masteroppgåve med problemstillinga: *Korleis møter lærarar elevar med utagerande åtferd, og korleis kan ulike sider ved direkte og indirekte pedagogikk vere eit hjelpemiddel i møte med uønskt åtferd?*

Oppgåva skal leverast våren 2023, og datamaterialet skal berre bli brukt til dette formålet.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Eg ønskjer å spørje deg fordi eg har ein oppfatning av at lærarar sit med mykje kunnskap og erfaringar om temaet, då dei ofte kan stå i vanskelege situasjonar med elevar kor dei må handle raskt og ut i frå tidlegare erfaring.

Kva inneber det for deg å delta?

Dersom du vel å delta i prosjektet, inneber det eit intervju med meg der eg tar lydopptak og notat. Spørsmåla handlar om utagerande åtferd og pedagogisk handlingskompetanse, ved vekt på direkte og indirekte pedagogikk, og ynskje om å få dine erfaringar og tankar kring dette.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane dine

Vi vil berre bruke opplysingane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er berre eg, Vilde E. Læg Reid som vil ha tilgang til personopplysningar, samt min rettleiar Herner Sæverot. Ingen persondata vil bli skrive i oppgåva, og alt av informasjon vil bli anonymisert. Lydopptaket vil bli sletta etter transkribering. Transkribering skjer fortløpande etter intervju. Datamaterialet vil bli sletta etter slutten av prosjektet 20. juni 2023. Eg kjem ikkje til å bruke namn, men kodar for ulike informantar. Datamaterialet vil bli lagra og oppbevart på ein ekstern og sikker server på Høgskulen på Vestlandet. Ingen av opplysningane vil kunne gjere at nokon kjenner deg att.

Kva skjer med opplysingane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysingane blir anonymiserte når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er 20. juni 2023. Alt datamaterialet vil bli sletta ved prosjektslutt.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?

Vi behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Høgskulen på Vestlandet har Personverntjenester vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettar

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

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

- Herner Sæverot ved Høgskulen på Vestlandet på e-post: Herner.Severot@hvl.no
- Vårt personvernombod: Trine Anikken Larsen er personvernombod på Høgskulen på Vestlandet, og kan kontaktast på e-post: Trine.Anikken.Larsen@hvl.no

Dersom du har spørsmål knytt til Personverntjenester si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester, på e-post (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Venleg helsing

Rettleiar/prosjektansvarleg

Herner Sæverot

Student

Vilde Eikås Læg Reid

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet «Direkte og indirekte kommunikasjon i møte med utagerande åferd» og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til å delta i intervju.

Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg 2 Intervjuguide

Intervjuguide

(Semistrukturert intervju)

1. Generelle bakgrunnsspørsmål:

1.a Kor lenge har du vore lærar?

1.b Kva trinn jobbar du på no?

2. Pedagogisk handlingskompetanse

2.a Kva legg du i omgrepet pedagogisk handlingskompetanse?

2.b Er du bevisst i dine pedagogiske val ang. elevar med utagerande åtferd? Dersom ja, på kva måte?

2.c Dersom nei, kvifor ikkje?

2.d Kva ligg til grunn for dine handlingar?

2.e Korleis tenkjer du at ein kan arbeide for å førebygge utagerande åtferd?

2.f Føler du lærarar har tilstrekkeleg pedagogisk kompetanse til å handtere og arbeide med elevar med utagerande åtferd? Dersom nei, kva må til for å heve kompetansen?

3. Utagerande/negativ åtferd

3.a Kva legg du i omgrepet utagerande åtferd?

3.b Tenkjer du det er forskjell på negativ åtferd og utagerande åtferd, i så tilfelle kva er forskjellen?

3.c Kan du tenkje deg nokre faktorar som påverkar barns åtferd?

3.d Har du erfaring med utagerande åtferd?

3.e Korleis er din erfaring med handtering situasjonar der elevar viser utagerande åtferd? Deg sjølv og/eller andre lærarar.

4. Direkte og indirekte tilnærmingar

4.a Veit du at det finst ulike former for pedagogikk/pedagogisk tilnærming i undervisning?

4.b Korleis kommuniserer du elevar med utagerande åtferd, både før, i og etter åtferda? Er du direkte, indirekte eller begge deler? Gi gjerne døme.

4.c Merker du forskjell på eleven(ane) sin respons når du kommuniserer direkte og indirekte- både før, i og etter den utagerande åtferda?

4.d Dersom ja, korleis merkar du forskjell?

4.e Er det ein av dei pedagogiske formene som du tenkjer er mest hensiktsmessig å bruke i møte med utagerande åtferd – både før, i og etter åtferda? Dersom ja, kva for form(er)?

4.f Legg du opp undervisninga på ein spesiell måte/med spesifikt tema for å få elevane til å reflektere rundt ulike tema om åtferd? Og tenkjer du over kva type tilnærming du bruker?

5. Avslutning

Då er spørsmåla ferdige. Tusen takk for at du kunne stille til intervju og bidratt med din kunnskap og dine erfaringar. Korleis opplevde du intervjuet? Er det noko du tenkjer burde endrast på til dei neste intervjuar?

Er det noko du ønskjer å føye til? Har du nokre spørsmål til meg? Er det nokon du anbefaler meg å snakke med eller intervju som kan ha kunnskap, erfaringar eller tankar om temaet?

Det betyr mykje at du kunne stille opp. Dersom du har spørsmål eller informasjon du kjem på etter intervjuet, så kan du ta kontakt på telefon eller e-post.

Vedlegg 3 Godkjenning frå Sikt (NSD)

Vurdert 01.12.2022

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

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

TAUSHETSPLIKT

Lærere har taushetsplikt, og kan ikke dele opplysninger som kan spores tilbake til enkeltelever basert på sammenstillinger av bakgrunnsopplysninger og situasjonsbeskrivelser. Det er viktig at intervjuene gjennomføres på en slik måte at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler derfor at dere minner informantene om taushetsplikten før dere gjennomfører intervjuene.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.6.2023.

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 viderebehandles til nye uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) 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 eventuelt 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 typer endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/meldendringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!