

# BACHELOROPPGÅVE

Klasseleiing

-Lærarens arbeid med åtferd

Classroom management

- The teacher's work with behavior

**Kandidatnummer: 252**

Bacheloroppgave, vitenskapsteori og forskningsmetode – fordypning i PEL

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Rettleiar: Ketil Langørgen

03.juni 2019

Ordtelling: 9191

## Forord

Eg ser tilbake på eit prosjekt med eit stort læingsutbytte. Det har vore eit spanande, kjekt, utfordrande, travelt og interessant halvår for min del.

Eg vil rette ei stor takk til rettleiaren min, Ketil Langørgen, som har gitt meg gode og konstruktive tilbakemeldingar. Eg set stor pris på at du har hatt trua på prosjektet mitt. Til slutt vil eg gjerne takke venner og familie som har vore ei god støtte i denne prosessen.

## Abstract

Classroom management is an important part of the school day, and it can be challenging to manage in a good way. The teacher's classroom management affect the pupil through out the school day. The case of this bachelor thesis is:

*“How can the teacher work with the classroom management to deal with challenging behaviour?”*

Through qualitative research interviews, it has been researched how two teachers reflect on how they act and respond to challenging behaviour. The teachers work at the same school, and they had to answer the same questions. The two interviews are the basis for the collected data material, which then have been analysed and argued.

The field of topic has been researched before, and it exists professional literature of the topic; *challenging behaviour*. Among other things, the thesis focused on four areas of classroom management, which has been tested towards the findings from the interviews. The four areas are; relationships, rules and routines, expectations and motivation, and teaching culture (Nordahl, 2012, a, p. 108; Udir, 2015). Bandura's theory of expectation of mastery is also included, to be able to approach how classroom management with focus on mastering, affect the pupil (Hagen, Nysæter & Kennair, 2009, p. 88).

The findings of the thesis are organized in to categories, which is derived from an inductive analysis. The categories are; positive pupils views, clarity, safeness and relationships. Some of the findings of the thesis, were that the basic worldview and the attitude of a teacher, creates guidelines for how they perform their classroom management. It is important to act and speak out clear enough in the classroom, because it affects the behaviour of the pupils. Furthermore, the teacher should create a safe environment for the pupils because it is related to their behaviour. Finally, the thesis found out that building a relationship with the pupils, can help to deal with the challenging behaviour.

## Innholdsliste

<b>1. INNLEIING .....</b>	<b>5</b>
1.1. PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLING .....	5
1.2. OPPGÅVAS DISPOSISJON .....	6
<b>2. TEORI .....</b>	<b>6</b>
2.1. KVA ER UTFORDRANDE ÅTFERD I SKULEN? .....	7
2.2. KLASSELEIING .....	8
2.2.1. Proaktiv klasseleiing .....	8
2.2.2. Autoritativ klasseleiar .....	9
2.3. FIRE OMRÅDE FOR KLASSELEIING .....	9
2.3.1. Relasjonsbygging.....	9
2.3.2. Reglar og rutinar.....	10
2.3.3. Forventing og motivasjon.....	11
2.3.4. Læringskultur .....	11
2.4. ALBERT BANDURA .....	12
<b>3. METODE .....</b>	<b>13</b>
3.1. KVALITATIV METODE .....	13
3.2. UTVAL AV INFORMANTAR .....	13
3.3. ETISK ASPEKT .....	14
3.4. RELIABILITET .....	14
3.5. VALIDITET .....	15
3.6. ANALYSE.....	15
<b>4. FUNN OG RESULTAT .....</b>	<b>15</b>
4.1. POSITIVT ELEVSYN .....	16
4.2. TYDELEGHEIT .....	17
4.3. TRYGGLEIK.....	17
4.4. RELASJONAR .....	17
<b>5. DRØFTING .....</b>	<b>18</b>
5.1. POSITIVT ELEVSYN .....	18
5.2. TYDELEGHEIT .....	20

5.3. TRYGGLEIK.....	21
5.4. RELASJONAR .....	23
<b>6. AVSLUTNING .....</b>	<b>24</b>
<b>7. REFERANSELISTE.....</b>	<b>27</b>
<b>Vedlegg</b>	
Vedlegg 1	

## 1. Innleiing

Klasseleiing har vore eit tema som har interessert meg sidan eg byrja i praksis i det første året av lærarutdanninga mi. Det var lærerikt å sjå korleis læraren var i si rolle som klasseleiar. Det var spesielt å sjå kor stor tillit elevane hadde til læraren. Eg hugsar fortsatt då ein elev gjekk bort til læraren sin og sa: «*Sjølv om du er streng, så er eg så glad i deg*». Eg funderte på korleis læraren kunne vise både varme og omsorg, men også vere tydeleg og setje grenser i klasserommet. Etter kvart som eg skulle undervise, merka eg at det var mykje bråk i klassen, og det var vanskeleg å undervise. Eg fekk også oppleve nokre klassar som utfordra læraren sin. Det var både uro og utfordrande åtferd, men læraren klarte etter kvart å snu dette. Dette vart eit tema ved lærarrolla som fatta mi interesse. Korleis kunne læraren oppnå ei slik positiv retning i klassen? Derfor ville eg forske på korleis læraren kan oppnå gode resultat i elevgrupper som har utfordrande åtferd. Det er nok vanleg for dei fleste lærarar å ha innslag av uro og konflikter i klassen, men i denne oppgåva skal eg sjå nærare på korleis ein kan handtere åtferd som læraren opplever som læringshemmande.

I undersøkingar frå skular kan ein lese at elevar også merkar uroa. I Pisa-undersøkinga frå 2009 vart det funne at 39 prosent av elevane syntes det var mykje bråk og uro i klassen. 33 prosent meinte at elevane ikkje høyrde på kva læraren sa (Ogden, 2013, s. 13). Dette kan sjåast på som at elevane utfordrar læraren sin autoritet, og at det er ei relevant utfordring i dagens skule.

### 1.1. Presentasjon av problemstilling

Med bakgrunn i temaet har eg formulert problemstillinga:

*«Korleis kan læraren arbeide med klasseleiing for å handtere utfordrande åtferd i elevgrupper»*

Denne problemstillinga spør altså etter korleis læraren kan handtere utfordrande åtferd i sitt arbeid. Dermed vinklar problemstillinga seg inn på lærarrolla og korleis læraren jobbar med elevgruppa. Det blir gjennom intervju av to lærarar at eg skal få erfaringar, refleksjonar og meiningar som vil vere utgangspunktet for å svare på problemstillinga. Dermed er eg open for ulike metodar, arbeidsmåtar og tiltak frå både informantane og faglitteraturen.

## 1.2. Oppgåvas disposisjon

I oppgåvas første del skal eg presentere teori. Blant anna skal eg gjere greie for fire område som definerer god klasseleiing. Dei fire er relasjonsbygging, reglar og rutinar, forventning og motivasjon, og læringskulturen. Desse områda finn ein igjen hos Thomas Nordahl og på Utdanningsdirektoratet sine sider om god klasseleiing (Nordahl, 2012, a, s. 108; Udir, 2015). I metodedelene gjer eg greie for metodetilnærminga mi som er tilnærma ein kvalitativ metode. I denne delen reflekterer eg over oppgåvas validitet, reliabilitet og det etiske perspektivet. I slutten av metodedelene forklarar eg korleis eg har analysert datamaterialet mitt. Etter metodedelene presenterer eg ein funn- og resultatdel som gir uttrykk for mine hovudintrykk frå intervjuene mine. Denne delen baserer seg på analysearbeidet mitt. I neste del drøftar eg funna mine opp i mot problemstillinga mi og relevant faglitteratur. Til slutt kjem ein avslutningsdel som oppsummerer dei viktigaste funna. Ein kan knyte utfordrande åtferd til omgrepa problemåtferd og åtferdsproblem, men i denne oppgåva blir termen utfordrande åtferd brukt. Omgrepa klasseleiing og åtferd er viktig i den vidare undersøking, men det er klasseleiing som blir vektlagd mest for å kunne finne svar på problemstillinga.

## 2. Teori

I den vidare presentasjon av teori vil eg gjere greie for relevant teori og faglitteratur i mitt forskingsprosjekt. Ein finn mykje teori om temaet og derfor måtte eg velje det som eg syntes kunne vere interessant å undersøkje nærare, og som var mest relevant for å svare på mi problemstilling. Faglitteraturen knyt seg til elevane si åtferd, perspektiv på klasseleiing og korleis læraren kan handtere utfordrande åtferd. Utvalet av teori vil gi meg moglegheit til å drøfte datamaterialet mitt og finne svar på problemstillinga mi. Dei fire områda for god klasseleiing, relasjonar, reglar og rutinar, forventning og motivasjon og læringskultur, har eg opplevd som eit godt utgangspunkt for å skildre kva klasseleiing kan innebere. Dei fire områda for god klasseleiing er gjennomgåande i oppgåva, og dei har vore bakgrunn for intervju spørsmåla mine. For vise til andre måtar å skildre kva ei god klasseleiing kan vere, valde eg bruke proaktiv og autoritativ klasseleiing. Banduras teori, forventning om meistring, brukar eg også fordi den kan vise til korleis læraren si utøving av klasseleiing, med bakgrunn i denne teorien, kan påverke eleven sine forventningar til seg sjølv. Noko som kan vere med på å påverke eleven si åtferd i skulen. I teoridelen vektlegg eg mest læraren si klasseleiing for å vise til korleis det kan påverke åtferda til elevane.

## 2.1. Kva er utfordrande åtferd i skulen?

I forhold til utfordrande åtferd i skulen kan ein gjerne objektivt observere oppførselen til eleven, men ein har ikkje funne ein allmenn definisjon som skiljer bastant mellom normal åtferd og avvikande åtferd (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005, s. 32). Utfordrande åtferd kan vere eit mangfoldeleg omgrep. Ein bruker også ofte utfordrande åtferd om andre område slik som innanfor sosiale og emosjonelle vanskar, psykososiale vanskar, innagerande eller utagerande åtferd. Ein ser gjerne på det som dei elevane som irriterer, provoserer eller bekymrar lærarar. Dette kan vere i form av at elevar er høgrøysta, er uhøflege, følgjer ikkje reglane eller ønskjer ekstra merksemd (Ogden, 2009, s. 13). Ein kan også sjå på utfordrande åtferd i skulen der eleven bryt reglar, normer og forventingar. Åtferda avviker gjerne det alderadekvate nivået til eleven slik at det hemmar eller forstyrrar læring og utvikling, som igjen forstyrrar eller skapar problem for andre. Utfordrande åtferd kjem i varierende omfang blant elevane. At elevar har ein problematisk oppførsel frå ei tid til annan, er naturleg for dei fleste, og er lite bekymringsfullt (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005, s. 31). Utfordrande åtferd blir opplevd ulikt alt etter kva for ei toleranse læraren har i si undervisning. Ogden (2009) ser på samanhengen mellom utfordrande åtferd til dei elevane som ikkje oppnår skulen sine krav og lærarane sine forventingar til aksepterte åtferd, og det er ofte desse elevane som gjer det vanskeleg å undervise (s. 13).

Prosjektet «Dei utfordrande barna» har sett søkelyset på elevar med utfordrande åtferd (Olsen, 2009). I følgje forskargruppa er gjerne aggresjon i form av utagerande åtferd ofte vanskeleg å handtere. For eksempel rapporterer kasusa frå forskinga om elevar som slår, spyttar, ropar og skrik. Forskinga viser også til at nokre elevar kan ha ei innagerande åtferd som tyder på at dei er usikre i skulesituasjonen (Olsen, 2009). På bakgrunn av prosjektet har dei vektlaagd teori om utagerande åtferd i form av aggressiv åtferd. Dette området blir gjerne snakka meir om i skulesamanheng sidan aggressiv åtferd kan opplevast som forstyrrande i læringsaktivitetar. Likevel referer dei også til at ein kan oppleve at elevar kan ha ei innagerande åtferd som gjerne kan merkast ved at dei trekkjer seg bort frå sosial samhandling med andre og at dei er uttrygge. Utagerande aggresjon er eit vanleg fenomen i tidleg barndom før språket er på plass, men dersom denne utagerande aggresjonen fortset, kan det opplevast som ei utfordrande åtferd i klasserommet (Roland, Fandrem, Størksen, & Løge, 2007).



## 2.2. Klasseleiing

Det er ulike definisjonar på klasseleiing. I Terje Ogden si bok definerer ein klasseleiing som:

«klasseledelse er lærerens kompetanse i å holde orden og skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter i samarbeid med elevene» (Ogden, 2013, s. 17).

Klasseleiing kan sjåast på som at det er læraren som skal vise og formidle i undervisninga. Samtidig skal læraren vise at han eller ho tar ansvar, og elevane skal kjenne seg verdsett og anerkjent. Læraren skal også i si klasseleiing opparbeide og leggje til rette for eit positivt klima og læringskultur i klassen. Her meiner ein eit fellesskap som er prega av ein inkluderande, trygg og vennleg kultur (Nordahl, 2012, b, s. 13). For at undervisninga til læraren skal kunne lukkast, er læraren nøydd til å vise leiarkompetanse ovanfor klassen (Nordahl, 2012, b, s. 14). Læraren si leiing går også ut på å ha ein autoritet. Det betyr at læraren kan noko eller veit noko meir enn elevane. For eksempel at læraren ved sin autoritet har eit ønske og ei forventning om at elevane skal lære (Nordahl, 2012, b, s. 29). I neste omgang skal noko av læraren sin autoritet overførast til elevane, slik at dei skal kunne lausrive seg frå læraren si støtte, både når det gjeld fagleg og sosialt. Her treng ikkje autoritet å sjåast på som undertrykkjande, men som ein frigjerande prosess for elevane (Nordahl, 2012, b, s. 30).

### 2.2.1. Proaktiv klasseleiing

Å vere ein proaktiv klasseleiar inneber å førebyggje og korrigere begynnande utfordrande åtferd slik at det er minst mogleg forstyrrende i undervisninga (Ogden, 2013, s. 53). Den proaktive klasseleiarer førebyggjer utfordrande åtferd, dårleg læringsutbytte og låg arbeidsinnsats. Dette kjem av at læraren bidrar til at uheldige situasjonar oppstår sjeldnare. Dei lærarane som brukar verkemiddel som kjefting, truslar og advarslar, er med på å skape ein negativ klasse- og læringskultur (Nordahl, 2012, b, s. 22). Det er lettare for læraren å førebyggje og jobbe med eit godt klassemiljø i forkant, enn at læraren må handtere utfordrande og vanskelege situasjonar som oppstår timen (Ogden, 2009, s. 140). Som for eksempel protestar mot arbeid med oppgåver.

### 2.2.2. Autoritativ klasseleiar

I samband med den proaktive klasseleiaren skal læraren utøve ei autoritativ klasseleiing. Denne læraren rettleier og underviser på same tid som han eller ho anerkjenner og ser elevane. Autoritative lærarar utstråler varme ovanfor elevane, men viser også på same tid tydelegheit og kontroll. Målet til denne læraren er at elevane skal kunne oppnå læring og undervisning. Denne læraren klarer også å justere sin autoritet i forhold til undervisningssituasjonar og etter kva for nokre elevar han eller ho skal undervise (Nordahl, 2012, b, s. 32).

## 2.3. Fire område for klasseleiing

### 2.3.1. Relasjonsbygging

Ein kan sjå på god relasjon som å ha nærleik til, respekt og omsorg for nokon. Det er læraren sitt primæransvar å kunne skape ein god relasjon med eleven, men eleven sjølv påverkar også korleis relasjonen er (Drugli & Nordahl, 2012, s. 69). Ved å skape relasjon kan læraren vise ei oppriktig interesse for elevane. Elevane vil til dømes verdsette at læraren viser interesse for hobbyane og interessene dei har. Det har vore vist til at elevar sjølv seier at dei høyrer meir på lærarane som dei likar, og at dei derfor vil lære meir. Som følgje av dette meiner ein at læraren også må invitere elevane til å bli kjend med seg (Ogden, 2013, s. 31).

I relasjonsforholdet er det viktig at det er ein viss balanse mellom å vere dominerande og samarbeidsorientert, og då kan læraren oppleve ei viss grad av kontroll, men samstundes også ha god kontakt med elevane (Ogden, 2013, s. 32). For å underbyggje viktigheita med relasjonsarbeid i klassen, kan ein vise til at dersom læraren går inn i positive og støttande relasjonar med elevane, kan det påverke positivt på elevane si åtferd i klasserommet. Dette gjeld både i arbeidsro og konsentrasjon (Nordahl, 2012, a, s. 108). I tillegg til relasjonsarbeidet kan læraren leggje til rette for inkludering. For å kunne auke læring i klasserommet må det vere ei viss arbeidsro tilstade (Arnesen, Ogden, & Sørli, 2006, s. 20). Kvar enkelt elev skal også oppleve å ha eit trygt miljø rundt seg. Dette inneber at dei opplever at det er trygt å vere på skulen og at skulen opprettheld best mogleg tryggleik for eleven både fysisk og psykisk (Mikalsen, u.d.).

Frederici og Skaalvik (2013) presenterer ei internasjonal forskning der relasjonen mellom lærar og elev er viktig. I denne relasjonen kan den sosiale støtta og oppleving av å høyre til, styrke

trivselen på skulen og motivasjonen for å lære. Derfor har kvaliteten på forholdet mellom lærar og elev ei viktig betydning i skulekvardagen for elevar. Innanfor den sosiale støtta finn ein den emosjonelle støtta som inneberer at eleven blir oppmuntra, akseptert, verdsett og respektert av læraren sin. Eleven som opplever ei slik støtte frå læraren, kan oppleve gode vekstvilkår (Federici & Skaalvik, 2013). Frå CIESL-prosjektet (Classroom interaction for enchanted student learning) presenterer Pål Roland nokre resultat. I forskinga om læraren si relasjonsbygging finn ein også her at emosjonell støtte er eit viktig punkt for å kunne utøve dette arbeidet. Positiv relasjonsbygging blir også nemnt som eit viktig arbeid i forhold til denne forskinga (Roland, 2017).

### 2.3.2. Reglar og rutinar

Reglar og rutinar inngår i forventingane læraren har til elevane si åtferd. Reglane både forpliktar læraren til å følgje opp, og at det blir konsekvensar dersom elevane bryt reglane. Reglane fortel også kva eleven får lov til og ikkje får lov til i klasserommet. For å førebyggje uro og skape eit godt klassemiljø, bør reglane fungere i klassen for at den regelstyrte åtferda skal fungere. Eit tiltak læraren kan gjere er til dømes å ha fem korte og enkle reglar som alle må følgje. I tiltaket nemnt ovanfor kan læraren la elevane kome med forslag til reglar og konsekvensar for regelbrot (Ogden, 2013, s. 40). Det finst også tiltak som til dømes å lære reglar og tiltak i fellesområdet slik at eleven kan fremme ansvar, tryggleik og respekt (Arnesen, Ogden, & Sørli, 2006, s. 20). Positive tiltak bør dominere, slik som å fokusere på positive sider ved elevane og tiltak som dei kan oppleve meistring i. Likevel er det ikkje til å unngå å tenkje over tiltak som også fokuserer på den uønskt åtferda til eleven (Arnesen, Ogden, & Sørli, 2006, s. 21).

Det er viktig at læraren handhevar alle reglane dersom det blir brot. Ogden (2013) gjorde ei undersøking der han spurde lærarar om reglane på skulen blei handheva dersom det vart brot på dei. Omtrent halvparten av lærarane svarte nei på at dei hadde rutinar for korleis reglane skulle handhevast, og dei same lærarane rapporterte også om fleire utfordrande åtferdsmønster ved desse skulane enn ved skular der reglane vart handheva (Ogden, 2013, s. 41). Rutinar blir sett på som eit handlingsmønster som gjentar seg i skulen. Rutinar kan for eksempel vere korleis ein startar dagen. Rutinar kan førebyggje forstyrningar og uro i klasserommet (Ogden, 2009, s. 152).

### 2.3.3. Forventing og motivasjon

Utfordrande åtferd i klasserommet viser også klar samanheng med arbeidsinnsats, læringsutbytte og motivasjonen til eleven. Undersøkingar har vist at ein viktig årsak til utfordrande åtferd i skulen, er at læraren ikkje er ein tydeleg nok klasseleiar i for eksempel forventingane sine (Nordahl, 2012, b, s. 21). Når det gjeld åtferda til elevane i klasserommet, er det viktig at læraren legg vekt på positive og realistiske forventingar til elevane. Slike forventingar kan bidra til at elevane klarer å strekkje seg til desse forventingane. For å kunne gjer dette, må læraren titt og ofte formidle sine forventingar på ein tydeleg og klar måte. Læraren sitt syn på elevane og sine egne verdiar, påverkar korleis åtferdsforventingane er til elevane. Erfaringane som læraren gjer seg opp gjennom åra påverkar også grada av forventingar læraren stiller til elevane sine (Ogden, 2013, s. 39).

Dersom læraren viser positiv merksemd ovanfor elevane, kan dette vere med på å auke motivasjonen som igjen kan påverke den faglege og sosiale aktiviteten til elevane i klasserommet. Likevel viser det seg at læraren si merksemd blir retta mot negativ åtferd snarare enn mot meistringa til elevane (Bergkastet, Dahl , & Hansen, 2009, s. 105). For at elevane skal kunne oppnå meistring og innsats i arbeidet mot læring og ønska åtferd, er det viktig at læraren er bevisst på korleis og kva tid ein viser merksemd til elevane. Dersom elevane føler meistring, kan dette auke motivasjonen til å ta dei gode vala (Bergkastet, Dahl , & Hansen, 2009, s. 123). Negativ og positiv merksemd frå læraren påverkar åtferda til eleven. Handlingar som får merksemd kan ofte gjenta seg, anten om læraren er klar over det eller ikkje. Ein av forklaringane til at nokre elevar bråkar og skapar uro i klassen, kan vere at dei tenkjer at det er betre med ei form for merksemd, enn ingen. Ofte påverkar dette elevar som har vanskar med å skaffe seg positiv merksemd (Arnesen, Ogden, & Sørлие, 2006, s. 99). Dersom læraren gir ros til eleven, vil dette oppfattast som ei vurdering frå læraren si side, og eleven opplever at han eller ho meistrar aktiviteten i klasserommet (Bergkastet, Dahl , & Hansen, 2009, s. 114).

### 2.3.4. Læringskultur

Læringskulturen i eit klasserom endrar seg frå lærar til lærar. For å kunne etablere ein god læringskultur i eit klasserom, er læraren nøydd til å vere bevisst på at ein skal fremme læringskulturen positivt i eit sosialt og inkluderande fellesskap. Dette vil ha ei sterk verknad på kva for nokre verdiar og normer som kjem fram i læringskulturen. Det er læraren sitt ansvar at læringskulturen blir bygd på positivitet, trivsel, læring og helse. Læringskultur som

er god og positiv i ein klasse, vil føre til ein positiv haldning til læring. Å kunne etablere ein positiv læringskultur er med på å auke elevane sin konsentrasjon, deltaking og motivasjon (Nordahl, 2012, a, s. 110). Det blir også vist til på Utdanningsdirektoratet sine sider at det blir skapt sosiale strukturar og samhandling som har betydning for elevane sin konsentrasjon, merksemd og deltaking, og igjen vil dette påverke læringskulturen i klassen (Udir, u.d.).

I Meld.St.21 blir det skildra at ein god læringskultur er med på å førebyggje uro og utfordrande åtferd. Dette kan sjåast på som eit psykososialt miljø som inneber god helse, trivsel og læring, altså som nemnt ovanfor ei beskriving av god læringskultur. Eit godt psykososialt miljø, inneber også eit trygt miljø for elevane å vere i (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 46) Læraren har stor påverknadskraft for korleis verdiane og normene blir skapt i ein læringskultur. Læraren har i oppgåve å styre klassen mot ein positiv læringskultur i eit trygt og godt psykososialt miljø. Det kjem til uttrykk at god klasseleiing i ein læringskultur er prega av ei autoritativ lærarrolle som har nødvendig kontroll og som er støttande i relasjonen til elevane sine (Udir, 2015).

#### 2.4. Albert Bandura

I sosial læringsteori vektlegg ein mennesket som har ei instrumentell læring til å lære seg reglar heller enn åtferd. I denne teorien ser ein også på forventingane me har til åtferd. Både ein sjølv og andre har ei forventing til korleis ein skal handle i ein situasjon. I skulesamanhengen har eleven ei forventing til seg sjølv for korleis han eller ho skal vere i klasserommet. Læraren har også ei forventing om at eleven skal ha den åtferda som er etter skulenormene. Albert Bandura har ein teori som handlar om mennesket si tru på sine egne meistringsevner, altså meistringstru. I klasserommet er det ikkje berre læraren som kan ha tru på at eleven skal kunne kontrollere åtferda si etter skulenormene, men eleven sjølv må også ha tru på at han eller ho kan klare dette (Hagen, Nysæter, & Kennair, 2009, s. 88). Det handlar om å tru på vår eigen kapasitet som bestemmer kva ein gjer med kunnskapen, ferdigheitene og evnene ein har. Dersom eleven får fleire erfaringar med å mestre oppgåver, aukar det trua på ein sjølv (Manger, 2013, s. 241). I skulesamanheng er det derfor viktig at læraren, gjennom realistiske forventingar, legg til rette for at eleven har trua på seg sjølv når det gjeld fagleg læring og innfriing av ønska åtferd.

### 3. Metode

#### 3.1. Kvalitativ metode

Eg var interessert i å vite meir om læraren sine tankar, meiningar og opplevingar kring det å handtere utfordrande åtferd, og dermed valde eg metodetilnærminga kvalitativ metode (Dalland, 2007, s. 82). I forskinga mi ønska eg å intervjuje to lærarar for å få vite meir om deira refleksjonar, meiningar og måtar å handtere utfordrande åtferd på. Som følgje av dette valde eg å bruke ei fenomenologisk tilnærming. Dette er ei tilnærming som utforskar og får fram tankar og erfaringar frå menneske (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 99).

Eit kvalitativt forskingsintervju kan sjåast på som ein samtale med struktur og føremål (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 77). I intervjuet valde eg å ha strukturerte spørsmål til deltakarane. Dette innebar at intervjuet mitt hadde eit fast tema, faste spørsmål og rekkefølga på spørsmåla var klare på førehand av intervjuet. Likevel var det eit fleksibelt intervju med tanke på at informantane kunne kome med eigne svar på spørsmåla (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 79). Eg valde strukturerte spørsmål for å lettare halde meg til temaet. Då eg utarbeida spørsmåla mine, tok eg utgangspunkt i dei fire områda for god klasseleiing. I intervjuet gjekk eg inn med mi eiga tolking om korleis ein kan utføre klasseleiinga etter å ha lese faglitteratur. I intervjuet ønska eg også ha eit ope sinn for å auke kunnskapen min på dette området. Medan eg utarbeida spørsmåla, måtte eg tenkje på å unngå ja eller nei spørsmål, og heller leggje til rette for utfyllande spørsmål. Eg valde også å utarbeide oppfølgjande spørsmål for å få mest mogleg ut av kvart spørsmål. Intervjuet vart tatt opp på lydopptakar, og deretter transkriberte eg det. Her vart den munnlege samtalen overført til ord på datamaskina (Dalland, 2007, s. 172)

#### 3.2. Utval av informantar

I kvalitative metodar skal ein finne mest mogleg data på eit avgrensa tal med informantar. Derfor valde å bruke snøballmetoden som ein strategi for å velje informantane (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 50). Denne metoden går ut på at eg forhøyrde meg rundt om det var nokre personar som kunne mykje om, og hadde erfaringar om temaet eg skulle undersøkje (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 51). For å kunne gå djupt inn i deira tankar og erfaringar, var det viktig å ikkje velje for mange, dette også med tanke på forskinga sitt omfang. Eg tok kontakt med ein avdelingsleiar ved ein skule som hadde to lærarar som oppfylte mine kriterier. Informant 1 hadde arbeidd med same klasse i nokre år og denne

læraren hadde klart å snu klassemiljøet frå negativt til positivt. Informant 2 hadde akkurat starta prosessen og arbeidet med å snu eit negative klassemiljøet til eit positivt klassemiljø. Dermed hadde dei litt ulikt utgangspunkt, men begge hadde erfaring med å handtere utfordrande åtferd.

### 3.3. Etisk aspekt

I forskingsprosjektet var det òg viktig å tenkje på det etiske aspektet. Etikk kan sjåast på som normer for god og rett oppførsel (Dalland, 2007, s. 232). Eg som forskar valde å ta omsyn til tre aspekt for at intervjuet skulle vere mest mogleg etisk. Det første handla om informantens rett til sjølvbestemming og autonomi. Det vil seie at informantane eg spurte kunne bestemme over eige deltaking, og dei kunne trekke seg utan grunn og konsekvensar (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 41). Det andre omsynet eg tenkte over var å respektere informantanes privatliv ved at dei hadde rett til å anonymisere bort namn og anna sensitiv informasjon (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 41). Informantane eg intervjuar i forskinga mi vil kjenne igjen sitata sine. Likevel sikra eg at andre ikkje kan spore fram informantane. Som for eksempel ved at ingen andre fekk høyre lydopptaket av intervjuet. Det tredje omsynet var å unngå skade. Dersom det vart nemnt namn på elevane, måtte eg sikre meg for å halde elevane anonyme (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 42). Eg søkte også til NSD for å overhalde etikken i form av at eg hadde rett til å ta lydopptak av intervjuet.

### 3.4. Reliabilitet

I undersøkinga tenkte eg over kor påliteleg datamateriellet mitt var, og dette blir kalla reliabiliteten i ei undersøking. Dermed måtte eg ta omsyn til nøyaktigheita ved undersøkinga, korleis den blei samla inn og korleis datamateriellet kunne arbeidast med (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 23). Eg valde derfor å ta lydopptak og deretter transkribere intervjuet. Då kunne eg forsikre meg om at heile intervjuet vart med. I analysen min frå intervjuet var det viktig å tenkje over om datamateriellet vart tolka feilaktig, og eg valde derfor å observere mimikk og gestikk for å forhindre misforståingar. Eg måtte ta omsyn til at utfordrande åtferd kan opplevast ulikt for lærarar, og dermed kan andre finne annleis data enn det eg har gjort i denne undersøkinga.

### 3.5. Validitet

Datamateriellet som eg har samla inn er ein representasjon av verkelegheita. Validiteten i oppgåva handlar om kor godt dette materiellet presenterer fenomenet (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 24). Undersøkinga mi handla om i kor stor grad eg kunne finne svar og sanning i problemstillinga. Eg valde å styrkje validiteten ved å intervjuje to lærarar som har erfaringar frå temaet, og bruke teori og faglitteratur. Gjennom heile prosessen av undersøkinga var det viktig i å tenkje over validiteten.

### 3.6. Analyse

I analysearbeidet mitt valde eg å gjennomføre ein induktiv analyse. Ein induktiv analyse innebere at ein ved open koding kan identifisere og klassifisere mønstre i datamaterialet sitt. Det handlar om å finne fram tema, mønster og kategoriar i eit datamateriale (Nilssen, 2012, s. 14). I mitt analysearbeid valde eg å sjå på mønsteret etter kva for nokre ord og omgrep som vart nemnt gjennomgåande i intervjua. Dette var for å leite etter om det var nokre metodar informantane brukte for å handtere utfordrande åtfærd i si klasseleiing. Til kvart spørsmål skreiv eg ned alle ord og omgrep som vart brukt då dei forklarte kva som var viktig å hugse på eller korleis dei utførte arbeidet sitt. Til slutt såg eg eit slags mønster der nokre ord og omgrep vart nemnt fleire gonger i dei forskjellige intervjua. Til slutt fann eg fire kategoriar som dei hadde nemnt i nesten alle spørsmåla, og som dominerte arbeidet deira. Eg sat igjen med kategoriane positivt elevsyn, tydelegheit, tryggleik og relasjonar. Begge informantane nemnte dei same kategoriane, men det var gjerne i forskjellige settingar og spørsmål dei vart nemnt. Likevel fann eg i analysen at informantane hadde nokså felles forståing i deira arbeid for å handtere utfordrande åferd. Sjølv om det var nokre nyansar for kor viktig dei ulike kategoriane vart for dei, var det desse kategoriane som dominerte hos begge to. Dette var ei empiridreven analyse der det var dataene som var funna i analysen min (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 22). Vidare skal eg drøfte om funna mine, som eg kallar for kategoriane, kan vere med på å svare på problemstillinga mi.

## 4. Funn og resultat

I denne delen av oppgåva skal eg på bakgrunn av den systematiske analysen presentere hovudinntrykka og funna mine frå intervjua. Dette kjem gjennom sitat og eksempel. I den systematiske analysen min fann eg som nemnt fire forskjellige kategoriar av klasseleiinga



som informantane brukar i deira arbeid for å handtere utfordrande åtferd: positivt elevsyn, tydelegheit, tryggleik og relasjonar. I det analyserte arbeidet har det vist seg at begge informantane har ei nokså felles forståing for handtering av utfordrande åtferd sjølv om det er nokre nyansar for korleis dei arbeider med det.

#### 4.1. Positivt elevsyn

I denne kategorien legg begge informantane vekt på at det er viktig å vere gjennomgåande positiv, likevel kan det sjå ut til at det positive elevsynet kjem tydelegare fram hos informant 1. I spørsmål om utøving av klasseleiing og relasjonsbygging kom det fram at positivt elevsyn var viktig å ha med seg i arbeidet. Dette ved at lærarane brukte omgrep som positiv tilbakemelding, positiv kommunikasjon og positiv merksemd. Det kunne også sjå ut til at det var viktig med positive haldningar ovanfor eleven, tross utfordringa med det: *«Sjølv om du må leite med lys og lykter på ein måte, så er det å løfte fram det positive for eg har veldig tru på at det gir ei merksemd som veks mest.»* I informantane sitt arbeid kan det verke som at dei bevisst utfører positiv merksemd for å utvikle ei positiv åtferd hos elevane. Denne bevisste merksemda opplever informantane gir motivasjon for elevane ved å byggje opp om og skryte over dei positive sidene ved elevane, og dei nemnte òg at dei brukar dette både i sosiale og faglege situasjonar. Dette kan ein sjå igjen i sitatet: *«Kan skryte over alle, skryte felles, men negative ting så tar eg det med den eine det gjeld.»*

I informantane sitt arbeid med reglar ser det ut til at positivt elevsyn dekkjer dette området også. Det kjem til uttrykk der dei nemner at det er viktig å fokusere på dei positive sidene ved elevane i arbeidet med reglar. Blant annan poengterer informant 1 at reglane fungerer dersom dei vektlegg positive sider ved elevane. I spørsmål om handheving av reglar kjem følgjande sitat frå informant 2: *«Det å ha eit godt forhold til alle, det er jo nokon som ofte trør uti.»* Her kan ein ane at denne informanten ønskjer å ha positive haldningar og positiv kommunikasjon ovanfor elevane i handheving av reglar. Ei anna side i informantane sitt arbeid med positivt elevsyn kjem til uttrykk i spørsmål om deira læringskultur. Begge nemner at det er viktig at alle blir inkludert, uavhengig av faglege prestasjonar. Vidare nemner dei at elevane må ha senka skuldrer og oppleve trivsel, noko som kan indikere at elevane opplever miljøet som ein positiv læringskultur.

## 4.2. Tydelegheit

I denne kategorien omtalar begge informantane viktigheita av å vere tydeleg. Det kan sjå ut som at begge har eit like sterkt behov for å vere tydelege. I forhold til omgrepet tydelegheit hevdar informantane at å vere tydelege i si klasseleiing, er viktig. Slik som å ha tydelege forventingar ovanfor kvar enkelt elev, gi tydelege beskjedar og gi elevane tydelege reglar. I tillegg fortel begge informantane at ein må vere ein tydeleg leiar for å kunne arbeide inn ein positiv læringskultur. Dette kjem til uttrykk i blant anna sitatet til informant 1: *«Å vere ein ekstremt tydeleg vaksen og utstråle ein tryggleik, sjølv om du har puls på 200.»* eller frå sitatet til informant 2: *«Dersom du merkar at det er ein negativ kultur, så er det å jobbe og du må stå i det i ei stund.»* Begge informantane påpeiker at arbeid, som er skildra ovanfor, er med på å redusere noko av den utfordrande åtferda.

## 4.3. Tryggleik

I denne delen kjem hovudinstrykka mine for kvifor eg opplever at tryggleik er ein kategori i deira klasseleiing for å handtere utfordrande åtferd. I det analyserte materialet tolkar eg at informantane opplever at arbeidet med tryggleik kan vere med på å handtere og redusere utfordrande åtferd. Til dømes forklarar informant 1 at utfordrande åtferd kan ha utspring i at uttrygge barn har ei åtferd tilknytt dette. Begge informantane påpeiker eit ønskje om å utstråle ei tryggleik i form av si klasseleiing, men også i form av at elevane er trygge på dei. Informantane poengterer også at reglar i klasserommet, kan opplevast som ein tryggleik. Andre aspekt, slik som ein trygg læringskultur, ser ut til å vere viktig for informantane om elevane skal oppnå best mogleg læring i ein positiv læringskultur. Siste aspektet til informantane er det å byggje elevane opp til å vere trygge på seg sjølv, og at elevane har tru på seg sjølv både fagleg og positivt. Ein kan sjå dette igjen i sitat som: *«Å motivere dei til å finne fram den positive leiaren i seg sjølv.»*

## 4.4. Relasjonar

Den siste kategorien er også temaet i eit av spørsmåla mine i intervjuet, men informantane nemner ofte relasjonar i dei andre spørsmåla mine, og derfor opplever eg at relasjonar også er ein kategori. Vidare kjem hovudinstrykka mine for kvifor dette kjem fram. Informantane gir uttrykk for at relasjonsbygging med kvar enkelt elev er viktig for eleven si åtferd. Ved handheving av reglar opplever informantane at relasjonar er gode å ha i botn. Det kjem til uttrykk ved at dei ønskjer å samtale om regelbrot, i staden for å «vise peikefingeren».

Informant 1 ønskjer å tilpasse situasjonar dersom noko provoserer eleven. Begge informantane ønskjer å vise til positive sider ved eleven. Informant 2 nemner at for at ho skal klare å motivere elevane, så må det ligge ein god relasjon i botn. Dette kjem til uttrykk i spørsmålet om korleis læraren kan motivere eleven til å oppnå ønska åtferd: «*Å ha ein god relasjon då, for det trur eg påverkar meir enn kva me trur.*» Det ser ut til at informantane brukar samtalar med elevane både i motiveringsarbeidet og i arbeidet med å formidle forventingane sine til elevane. Desse samtalaner ber preg av positiv kommunikasjon.

## 5. Drøfting

I denne delen av undersøkinga drøftar eg funna mine i dei fire kategoriane positivt elevsyn, tydelegheit, tryggleik og relasjonar. For å grunngi om desse kategoriane kan gi meg svar på problemstillinga mi, blir dei drøfta opp mot om dei samsvarer med presentert litteratur for å handtere utfordrande åtferd gjennom god klasseleiing.

### 5.1. Positivt elevsyn

Det første aspektet handlar om at positivt elevsyn kan vere med på å handtere elevar som har ei utfordrande åtferd. Informantane påpeiker blant anna at «*I denne jobben må du like ungar.*» Ein kan lese at synet på elevane og læraren sine verdiar påverkar åtferdsforventingane (Ogden, 2013, s. 29). Ut frå kva informantane beskriv vel dei å fokusere på positive forventingar. Likevel er det ikkje nok å berre ha eit positivt elevsyn dersom ein skal ha åtferdsforventingar til elevane sine. Ein skal også kunne ha realistiske forventingar (Ogden, 2013, s. 29). Dette kan kopleast til Albert Banduras teori, forventing om meistring (Hagen, Nysæter, & Kennair, 2009, s. 88). Informantane nemner ikkje eksplisitt at dei set realistiske forventingar til eleven. På ei annan side verkar det som at dei er bevisste på å ha realistiske forventingar til eleven. For eksempel kjem dette fram gjennom sitat som: «*Å senke forventingane for dei elevane som slit med forskjellig i ein periode, leggje det mange hakk ned slik at dei kan føle meistring og at me på ein måte kan byggje dei opp.*» Informant 1 gir uttrykk for at elevar som kan ha ei utfordrande åtferd må få oppleve meistring. Det kan sjå ut til at informant 2 også samsvarer med Banduras teori (Hagen, Nysæter, & Kennair, 2009, s. 88). «*At dei skal vere geie mot kvarandre, det er ting me snakkar om heile tida.*» I denne samtalen kan læraren regulere sine forventingar gjennom å få innspel og refleksjonar frå elevane sine. Å ha eit positivt elevsyn kan kanskje indikere at det blir lettare for læraren å fokusere på positive og realistiske åtferdsforventingar til eleven. Dermed kan ein underbygge

med teori som seier at realistiske åtferdsforventingar, som fokuserer på positive sider, kan sjå ut til å vere med på å handtere utfordrande åtferd.

Positivt elevsyn kjem også fram i læringskulturen i klasserommet. Informant 1 siterer: «*Ja, der er det senka skuldrer og der er det rom for å vere seg sjølv med heile seg.*» Informant 2 siterer: «*Sjølv sagt må det vere rom for alle sortar.*» Slike utsagn passar overeins med at positiv elevsyn også finnes i læringskulturen. For det første kan sitata vise til at haldningane deira aksepterer og respekterer elevane. For det andre vil slike haldningar påverke til eit positivt syn på elevane. På ei anna side nyttar det ikkje å berre ha eit positivt elevsyn for å fremme ein læringskultur som er beskrive ovanfor, læraren må også kunne etablere den (Nordahl, 2012, a, s. 110). Likevel kan positivt elevsyn vere eit godt verkemiddel å ha for å fremme ein god læringskultur som igjen påverkar utfordrande åtferd mot ei positiv retning. Ein kan også sjå at det passar overeins med Nordahls (2012) forklaring på eit sosialt, positiv og inkluderande fellesskap som kan ha ein samanheng med utfordrande åtferd (s. 110, a), og at ein god læringskultur kan førebyggje utfordrande åtferd (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 46).

For å førebyggje uro og annan utfordrande åtferd, bør reglane fungere for elevane. Tiltak slik som å fokuserer på dei positive sidene ved eleven, kan fungere godt (Arnesen, Ogden, & Sørli, 2006, s. 21). Elevsynet kan kanskje vere med på å påverke at ein fokuserer på dei positive sidene ved eleven. Informantane påpeiker blant anna: «*Det må vere vekt på positive ting som dei kan føle at dei har noko igjen for i skulekvardagen.*» Her kan det tyde på at elevane sine positive sider blir bygd opp, og at dei negative sidene, som kan oppfattast som utfordrande, bli handtert gjennom vekst av dei positive sidene. I faglitteraturen finn ein igjen at bevisst merksemd påverkar eleven si åtferd (Arnesen, Ogden, & Sørli, 2006, s. 99). «*Dersom medelevane oppfattar at me kun gir nokon negativ respons, så får dei også slikt negativt omdøme, og det er veldig øydeleggjande tenkjer eg då.*» Sitatet viser til at det bør vere ein viss balansegang mellom å fokusere på dei positive og dei negative sidene ved eleven. Sjølv om mange lærarar rettar merksemda si mot det negative (Bergkastet, Dahl, & Hansen, 2009, s. 105), bør den positive merksemda fremmast for å påverke elevane si åtferd positivt. Dermed ser ein koplingar mellom det at læraren fokusere på positive sider ved reglar og gir positiv merksemd, kan vere med på å byggje opp dei positive sidene ved eleven og han eller ho blir opplevd som mindre utfordrande for læraren.

## 5.2. Tydelegheit

Årsaka til utfordrande åtferd er ofte at læraren ikkje er tydeleg nok i si klasseleiing (Nordahl, 2012, b, s. 21). Informantane hevdar fleire gonger i intervjuet at det er viktig å vere tydelege klasseleiarar. Først og fremst gir informantane uttrykk for at forventingane dei gir til elevane sine skal vere korte og tydeleg formulerte i samtalar med klassen. I eit slikt samspel viser informantane at det er dei som har autoriteten ovanfor elevane sine. På den eine sida viser informantane ei grad av kontroll ved å vere tydelege med sine forventingar, reglar og rutinar, og dette kan peike på at relasjonsforholdet er for dominerande. På den andre sida kjem forventingane til uttrykk gjennom samtalar med elevane, noko som opnar for innspel og samarbeid mellom læraren og elevane, noko som ein også finn igjen som eit godt tiltak i faglitteraturen (Ogden, 2013, s. 40). Dette kan indikere at informantane justerer mellom det å vere dominerande og samarbeidsvillige (Ogden, 2013, s. 32). Med andre ord kan informantane passe overeins med ei autoritativ rolle (Nordahl, 2012, b, s. 32). Her kan det indikere at informantane har ei viss grad av kontroll over elevane sine for å handtere utfordrande åtferd. På same tid kan kanskje elevane oppleve dette som eit rettferdig forhold der læraren er ein slags rettleiar som balanserer både det å ha kontroll og å vise varme. I tillegg kan det vere positivt at informantane samtalar om forventingane sine til elevane sine, og dette finn ein igjen som eit viktig punkt i arbeidet med forventingar i faglitteraturen (Ogden, 2013, s. 39).

Undersøkingar viser at lærarar som ikkje handhevar alle regelbrot, også opplever utfordrande åtferd i klasserommet sitt (Ogden, 2013, s. 41). «*Det er ikkje vits i å ha for mange reglar har eg funne ut, du må ha nokon som dei kan forholda seg til og som dei kan følgje opp.*» Sitatet passar saman med at tiltak som å ha få reglar kan fungere godt i arbeidet med klasseleiing (Ogden, 2013, s. 40). Her kan det vere lettare for informantane å følgje opp alle regelbrot, noko som igjen kan føre til at utfordrande åtferd blir luka bort.

«*I ein innkjøringsfase kor ein skal lande læringsmiljøet som ikkje har vore utelukkande positivt då, så er det veldig viktig dette med å halde dei rutinane, ekstremt viktig å halde dei heile tida og ikkje vike frå dei.*». Sitatet frå informant 2 samsvarer med å halde rutinane for å handtere utfordrande åtferd slik som uro (Ogden, 2009, s. 152). Den autoritative rolla blir beskrive som å ha nødvendig kontroll (Udir, 2015), og kan sjåas i samsvar som å vere i eit relasjonsforhold der det er samspel mellom å vere dominerande og vere samarbeidsvillig (Ogden, 2009, 32). Nødvendig er eit vagt ord, og kan gjerne tolkast ulikt. Derimot er alle

læringskulturar og klassemiljø ulike, og det kan vere forskjell for kor mykje kontroll læraren må ha. Angående dette siterer informant 1: *«Dei skal ikkje få lov til å øydelegge læringskulturen til nokon andre, dei veit at då er det null rom for diskusjon.»* Ein kan oppfatte at denne informanten har tydeleg kontroll over klassen, og utsegn slik som *«null rom for diskusjon»* kan virke strengt. På ei side kan det sjåast ut som at det er viktig for informantane å oppnå god kontroll på klassen ved å vere tydelege og streng. På ei annan side kan ein sjå sitat frå informant 1: *«Ja, der er det senka skuldre og der er det rom for å vere seg sjølv med heile seg»*, og frå informant 2 *«Sjølvsagt må det vere rom for alle sortar og aksept for at ein kan seie feil utan å bli ledd av.»* I forhold til slike sitat vil nok desse informantane opplevast som autoritative i sitt arbeid. For det første er dei bevisste på at dei skal ha autoriteten. For det andre viser dei på same tid varme og inkludering. I faglitteraturen kan dette sjåast på som eit godt psykososialt miljø for elevar der dei opplev tryggleik (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 46). Totalt sett kan det sjå ut for at informantane er tydelege til ei nødvendig grad, men at dei også utstråler emosjonell støtte ovanfor elevane (Roland, 2017). Dermed kan det sjå ut til at læraren som har nødvendig grad av kontroll og vere tydeleg kan bidra til å handtere utfordrande åtferd slik som uro og disiplinproblem. Dette samsvarar også med Ogdens (2013) utsegn om at klasseleiinga til læraren skal bestå av å halde orden og arbeidsro (s. 17).

### 5.3. Tryggleik

Informant 1 poengterer: *«Eg tenkjer at det går på at dei rett og slett ikkje føler seg trygge. At dei har ei åtferd som viser at dei ikkje føler seg trygge i den situasjonen dei er i. Gjerne viser teikn til stress, kroppsleg uro, utagering i form av språk og slike ting.»* I faglitteraturen les ein at elevane skal oppleve skulen som fysisk og psykisk trygg for dei (Mikalsen, u.d.). Reglar kan blant annan fremme tryggleik, og dei påpeiker gjerne korleis ein skal vere psykisk og fysisk ovanfor andre (Arnesen, Ogden, & Sørli, 2006, s. 20). Med dette kan ein vise til at reglar kan vere eit tiltak for at utrygge born med ei utfordrande åtferd kan føle seg trygge, og denne type åtferd blir redusert i skulekvardagen. Likevel treng ikkje utfordrande åtferd handle om at elevar er utrygge, og reglar kan generelt vere der for å kontrollere åtferda til alle elevane.

Eit godt psykososialt miljø inneber at elevane er trygge i skulesituasjonen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 46). Informant 2 beskriv: *«Det er viktig å finne oppgåver som alle får til, for ein opplever ofte at frustrasjonen kjem når ein ikkje får ting til.»*

Ut frå sitatet kan det verke som at elevar som ikkje klarar å prestere fagleg, gjerne blir urolege og frustrerte. Ein kan sjå det slik at elevane blir utrygge på seg sjølv faglege. Tvert i mot kan det også bety at dei blir frustrerte, utan å bli utrygge, dersom dei ikkje klarar å prestere fagleg. På ei annan side kan elevane oppleve slike situasjonar ulikt, og læraren må ta høgde for at alle skal få oppleve fagleg meistring uansett motiv slik som frustrasjon eller utryggleik. Gjennom innsikt i faglitteratur og informantane sine refleksjonar, kan det å tilpasse det faglege nivået være med på å førebyggje at eleven får ei utfordrande åtferd dersom dei føler seg utrygge i slike situasjonar.

Informantane uttalte at dei ønskjer at elevane skal vere trygge på seg sjølv. På den eine sida kan ein sjå på det som ein frigjerande autoritet (Nordahl, 2012, b, s. 30). På den andre sida kan det vere vanskeleg å vere frigjerande ovanfor elevar som har ei utfordrande åtferd i form av for eksempel uro eller lite motivasjon til å arbeide. Desse elevane har ein gjerne eit ekstra blikk på og ein følgjer dei meir opp. Likevel, som nemnt, kan det vere at dei som utfordrar i form av åtferd er utrygge på seg sjølv, og dei treng kanskje ekstra oppfølging for å kunne frigjere seg. Banduras teori om forventing om meistring kan koplast til at elevar som har lite tru på seg sjølv kan bli utrygge på situasjonar dei ikkje klarar å meistre (Manger, 2013, s. 241). Noko som vil seie at elevar som er utrygge på seg sjølv i form av liten meistringstru, kanskje treng ekstra oppfølging frå læraren si side i den frigjerande prosessen. Denne prosessen kan ein også sjå koplingar til i informantane sitt arbeid der dei for eksempel uttrykkjer: «*Så det er å få det trygt, men då må me ta litt skritt for skritt.*» Å skape tryggleik for at eleven skal kunne utvikle seg i ei positiv retning, sosialt og fagleg, kan vere med på å minske den utfordrande åtferda.

Som nemnt tidlegare kan det sjå ut som at informantane utfører ei autoritativ lærarrolle (Nordahl, 2012, b, s. 32). På ei anna side kan dette opplevast som at læraren ikkje bryr seg nok i forhold til det å vere interessert i og bli kjend med eleven, og dermed kan det hende at eleven ikkje føler seg trygg på læraren sin. Elevar leitar etter vurderingar frå læraren i form av for eksempel ros (Bergkastet, Dahl, & Hansen, 2009, s. 114). Dermed kan dei kanskje oppfatte om det er ei overflatisk relasjonsbygging frå læraren si side. Likevel kan eleven kjenne seg meir trygg på læraren dersom læraren går emosjonelt inn i relasjonsbygginga med eleven og viser genuin interesse ovanfor dei (Roland, 2017; Ogden, 2013, s. 31). Sitat frå informant 1: «*Vere interessert, og genuint i dette med å ville bli godt kjend med dei og vere trygg på at eg synes du er heilt fantastisk.*» Informant 2: «*Men det må vere eit smil rundt*

*munnen, du må like ungar og du må prøve å få ein relasjon.»* Dette kan underbygge for at dei er emosjonelt støttande for elevane. Faktorar som å utføre ei autoritativ lærarrolle og samstundes vere emosjonelt til stades kan gjerne påverke til at elevane opplever skulekvardagen som meir trygg, og som igjen kan føre til at åtferda går i positiv retning. For eksempel opplever informant 2 at leik er eit godt tiltak for å kunne arbeide for at elevane og klassen skal kunne bli meir trygge på skulen.

#### 5.4. Relasjonar

Sitat frå informant 2: «*Eg tenkjer at ein kan kome ganske langt med relasjonsbygging med kvar enkelt elev.*» og informant 1: «*Men for å få ein god relasjon må du passe på å ta med deg det gode også.*» Slike sitat om relasjonar blir nemnt gjennomgåande i intervjua. Dette tolkar eg som at informantane synest at relasjonar kan vere ein veg å gå for å handtere utfordrande åtferd, og ein kan kople det til at elevar høyrer meir på dei lærarane dei likar (Ogden, 2013, s. 31). Ved å byggje relasjonar kan læraren ha større sjanse for å bli likt av elevane sine, og dermed vil det vere lettare å nå inn til elevane dersom ein skal korrigere utfordrande åtferd. Informantane si handheving av reglar kan sjå ut til å vere ei relasjonsbygging i form av ei autoritativ lærarrolle, og at dei er emosjonelt støttande ovanfor elevane. På ei anna side kan ein sjå på dette som utøving av lærarrolla i staden for å sjå på det som relasjonsbygging. Likevel handlar relasjonar om å ha nærleik, respekt og omsorg, noko som ein kan finne igjen i den autoritative lærarrolla (Drugli & Nordahl, 2012, s. 69; Nordahl, 2012, b, s. 32).

Det kan vere eit godt grunnlag for å motivere elevar gjennom å byggje på positive sider ved eleven i ein positiv kommunikasjon. Sitatet «*ein må like ungar*» underbygger at relasjonen også er autentisk, og at dei er genuint interessert i å bli kjend med elevane (Ogden, 2013, s. 31). Likevel kan det vere vanskeleg å få ein relasjon til alle elevane sine, spesielt sidan eleven sjølv er med på å påverke korleis relasjonen blir (Drugli & Nordahl, 2012, s. 69). I tillegg poengterer forskinga «*Dei utfordrande barna*» at elevar med utagerande åtferd kan opplevast som vanskeleg å handtere (Olsen, 2009). Faktorar som er nemnt ovanfor kan bidra til at læraren ikkje alltid klarar å skape ein positiv og støttande relasjon til kvar enkelt elev. Derimot har læraren hovudansvaret for å leggje til rette for og skape denne relasjonen (Drugli & Nordahl, 2012, s. 69). Dermed kan slike samtalar om regelbrot, i staden for irettesetting, vere grunnlag for ein relasjonsbyggjande samtale. Ein kan sjå det igjen i døme der



informantane formidlar åtferdsforventingane sine i samtalar. Dette sitatet kjem frå informant 2: *« Dei skal vere geie mot kvarandre, det er ting me snakkar om heile tida. »* Med andre ord kan arbeid med reglar og forventingar vere med på å skape ein god relasjon til elevane, noko som igjen kan føre til at eleven blir tryggare på læraren. Det vil seie at relasjonsbygginga til læraren kan føre til at åtferda til elevane blir påverka positivt, og at relasjonsbygging er eit godt hjelpemiddel for å handtere utfordrande åtferd. Dette kan ein også knyte til internasjonal forskning som viser at relasjon mellom lærar og elev er viktig i skulesamanhengen (Federici & Skaalvik, 2013).

Dersom ein lærar skal kunne vere proaktiv (Ogden, 2013, s. 53), bør han eller ho kjenne eleven nok til å kunne førebyggje for eksempel bråk og urosituasjonar. Begge informantane gir uttrykk for at dei likar å vere i forkant i møte med utfordrande elevar dersom det er moglegheit for det. Dette blir poengtert i sitatet frå informant 1: *« Du må opptre roleg og vise forståing, kvifor vart det slik? Kva var det som skjedde? Vart det noko som oppørte deg? Kva kan eg gjere for at slike ting ikkje skal skje igjen? Var det noko eg sa eller gjorde som utløyste at du vart provosert, eller er du sint eller lei deg? »* For det første kan slike samtalar med eleven oppfattast som at denne informanten ønskjer å vere i forkant neste gong slikt skjer, eller førebyggje for at det ikkje skal skje igjen. For det andre kan dette også sjåast på som ei relasjonsbygging der læraren går inn med ei emosjonell støtte og respekt i samtalen (Roland, 2017). Det indikerer at informanten handterer utfordrande åtferd ved å vere i ei proaktiv rolle der ein ønskjer å skape ein positiv relasjon til eleven, og ein opplever at læraren handterer utfordrande åtferd i relasjonsorienterte samtalar med elevane.

## 6. Avslutning

Gjennom undersøkinga mi har eg forsøkt å få svar på problemstillinga mi: *« Korleis kan læraren arbeide med klasseleiing for å handtere utfordrande åtferd? »* Problemstillinga mi er slik at den ikkje kan gi eintydige svar, men den opnar opp for å sjå korleis ulike lærarar arbeider, og dermed kan det også finnast mange andre relevante svar på den. Undersøkinga har medført til at kompetansen min innanfor temaet har auka, og eg har fått gjort meg nokre nyttige erfaringar på området som eg vil ta med vidare i mi eige klasseleiing Mine funn og metode i denne forskinga beskriv fleire av mange relevante svar. Det finnest mange oppskrifter og utføringar for god klasseleiing som kan vere med på å påverke læringsmiljøet. Undersøkinga har gitt meg kunnskap om korleis eg som lærar kan arbeide for å handtere

utfordrande åtferd, og som eg sannsynligvis kjem til å nytte i mi framtidige lærarrolle. Eg har drøfta om funna mine innan positivt elevsyn, tryggleik, tydelegheit og relasjonar kan vere med på å handtere utfordrande åtferd, og eg har kome fram til at dei fire kategoriane kan vere gode hjelpemiddel og utgangspunkt i arbeidet med klasseleiing.

Grunnsynet til læraren kan leggje føringar for korleis kulturen og miljøet blir i klasserommet. Eit positivt elevsyn, slik som informantane har, kan påverke deira utføring av klasseleiing. Dette i form av kva for nokre verdiar og haldningar som kjem fram i læringskulturen, reglar, forventingar, motivasjon og i relasjonsbygging. Dermed påverkar positivt elevsyn fleire aspekt ved klasseleiinga til læraren, som igjen påverkar åtferda til elevane. Derfor kan det sjå ut for at utfordrande åtferd kan handterast dersom læraren legg vekt på positive verdiar og haldningar ovanfor eleven. Ved å ha eit positivt elevsyn, kan også elevane oppleve læraren som ein meir gjennomført og autentisk lærar.

Noko som har blitt klarare for meg i denne prosessen er å vere tydeleg nok i elevgruppa for å handtere utfordrande åtferd i form av for eksempel utagering. Å vere ein tydeleg og autoritativ klasseleiar, heng nøye saman med grada av utfordrande åtferd i klasserommet. Som lærar må ein vere tydeleg for å kunne handtere uro og bråk som blir opplevd som utfordrande. Ein tydeleg klasseleiar har klare forventingar og reglar. Likevel ved å lese teori, og gjennom intervju, har det blitt klarare for meg at det kan fungere å vere tydeleg på same tid som ein kan utstråle varme.

Elevane skal vere fysisk og psykisk trygge, og det er skulen og læraren si oppgåve å ivareta dette. I forkant av forskinga mi, tenkte eg ikkje over at ein kunne kople utryggleik og utfordrande åtferd saman. Eg har fått innsyn i at åtferda til elevane kan bli påverka av kor trygge dei er, og for min del har det vore viktig å sjå at læraren kan bidra til å auke tryggleiken til elevane. Eg har erfart at det er viktig å ta høgde for å tenkje over om eleven kan oppleve å vere utrygg i både sosiale og faglege situasjonar, og det er mi oppgåva å tilpasse dette. Eg som lærar kan også leggje føringar for at eleven utviklar seg til å bli meir trygg på seg sjølv, noko som også kan påverke og utvikle eleven si åtferd i ei positiv retning.

Det var spanande å sjå i arbeidet at positivt elevsyn, tydelegheit og tryggleik også kjem inn i relasjonar, og at desse fire kan påverke kvarandre. Både i læringsmiljøet, i arbeid med reglar og gjennom forventingar og motivasjon poengterer informantane at arbeid med relasjonen kan

skape ein positiv skulekvardag. I tillegg kan det positive elevsynet påverke korleis relasjonen blir mellom lærar og elev. På same tid som å vere tydeleg, må læraren også arbeide med relasjonen for at dei skal bevare ein god kontakt. Dersom relasjonen til læraren og eleven er god, kan dette også påverke om eleven blir tryggare i ulike situasjonar på skulen. Slik som at det å arbeide med samtale i form av reglar og forventingar kan sjåast på som ei relasjonsbygging. Det har kome fram i undersøkinga mi at begge informantane brukar samtale med elevar i arbeidet med klasseleiing, og denne metoden ønskjer eg å vidareføre til mi klasseleiing.

I løpet av forskinga har fleire emne fatta interessa mi, blant anna kunne det ha vore ein ide for meg å forska nærare på korleis samtalen påverkar relasjonen mellom lærar og elev. Eller så kunne eg ha sett nærare på korleis samtalen er eit verkemiddel for læraren si utføring av klasseleiing.

Til slutt vil eg oppsummere at dei fire kategoriane kan bidra til at læraren kan handtere utfordrande åtferd. Det har vore spanande å sjå korleis læraren si klasseleiing kan påverke åtferda til elevane. Eg har fått meir kunnskap om kva som kan vere utfordrande åtferd, og at dette kan opplevast ulikt frå lærar til lærar. I mi framtid i læraryrket har eg eit ønske om å kunne praktisere metodar eg har blitt kjend med gjennom undersøkinga mi dersom eg opplever elevar som utfordrande. Teori og faglitteratur vil kunne hjelpe meg eit steg på vegen, men det er eg som skal vere trygg i og kunne utføre og praktisere klasseleiinga.

## 7. Referanseliste

- Arnesen, A., Ogden, T., & Sørli, M.-A. (2006). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bergkastet, I., Dahl, L., & Hansen, K. (2009). *Elevenes læringsmiljø -lærerens muligheter En praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2018). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Drugli, M. B., & Nordahl, T. (2012). Læreren og eleven. I M. Drugli, & T. Nordahl, *Livet i skolen 1 Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (ss. Manger, Terje; Lillejord, Sølvi; Nordahl, Thomas; Helland, Turid). Fagbokforlaget.
- Federici, R., & Skaalvik, E. M. (2013, 01 29). *Utdanningsforskning*. Hentet fra Lærer-elev-relasjonen - betydning for elevenes motivasjon og læring: <https://utdanningsforskning.no/artikler/larer-elev-relasjonen---betydning-for-elevenes-motivasjon-og-laring/>
- Hagen, R., Nysæter, T., & Kennair, L. O. (2009). *Innføring i personlighetspsykologi*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2017) Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen (Meld. St. 21 (2016-2017)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/>
- Manger, T. (2013). Læring og forventning om mestring. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl, & T. Helland, *Livet i skolen 1 Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: undervisning og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mikalsen, K. (u.d.). *Utdanningsdirektoratet*. Skolemiljø Udir-3-2017. Hentet fra: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017/3.-en-individuell-rett-til-et-trygt-og-godt-skolemiljo/>
- Nordahl, T. (2012), b. *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal.
- Nordahl, T. (2012), a. Klasseledelse. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl, & T. Helland, *Livet i skolen 1 Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: undervisning og læring*. Bergen: Fagbokforlaget .
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal.

- Ogden, T. (2013). *Klasseledelse praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Olsen, T. B. (2009, 12 15). *Forskning*. Får for sent hjelp. Hentet fra:  
<https://forskning.no/barn-og-ungdom-skole-og-utdanning-partner/far-for-sent-hjelp/880280>
- Roland, P. (2017, 10 17). *Læringsmiljøsentret Universitetet i Stavanger*. Klasseledelse og den viktige relasjonen mellom lærer og elev. Hentet fra:  
<https://laringsmiljosenteret.uis.no/forskning-og-prosjekter/klasseledelse/ciesl-klasseledelse-teori-til-praksis/fagartikler/klasseledelse-og-den-viktige-relasjonen-mellom-larer-og-elev-article120627-21629.html>
- Roland, P., Fandrem, H., Størksen, I., & Løge, I. (2007). *Brage.bibsys*. Erfaringer fra "De utfordrende barna". Hentet fra:  
<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/185258/Erfaringer%20fra%20«De%20utfordrende%20barna».pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Udir. (2015, 09 10). Skape ein god læringskultur. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/laringskultur/>
- Udir. (u.d.). Klasseledelse. Hentet fra:  
<https://www.udir.no/globalassets/upload/laringsmiljo/klasseledelse-2/klasseledelse.pdf>

## Vedlegg 1

### Intervjuguide

Problemstilling:

«Korleis kan læraren arbeide (med klasseleiing) for å handtere utfordrande åtferd?»

### Innleiingsspørsmål:

Kan du fortelje litt om di erfaring med klasseleiing.

Kan du seie kort kva du legg i omgrepet klasseleiing?

Kva legg du i omgrepet utfordrande åtferd?

### Hovudspørsmål:

1. Beskriv korleis du planleggjar timane i førekant med tanke på klasseleiing.
2. Korleis meiner du at læraren kan arbeide med relasjonar i elevgrupper der det er elevar med utfordrande åtferd
  - 2.2 korleis arbeider du med dette?
3. Kva tenkjer du om å ha tydelege forventingar til klassen din?
  - 3.1 Og korleis viser du dette?
4. Kva betydning har regler med tanke på utfordrande åtferd i klassen?
  - 4.1 Og korleis handhevar du reglar for elevar som bryt dei?
5. Korleis tenkjer du at læraren kan motivere for at elevane skal oppnå ønska åtferd?
6. Kva forbinder du med ein god læringskultur?
  - 6.1 Og korleis tenkjer du at læraren kan etablere ein god læringskultur i eit klasserom der elevane har ein utfordrande åtferd?
7. Fortel litt om tiltak/arbeidsmåtar du har sett inn dersom du har opplevd at utfordrande åtferd blir eit for stort problem i timane dine.

### Avslutningsspørsmål:

Er det noko ekstra du vil tilføye til det me har snakka om?