



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGAVE

Se meg, lær meg og lik meg  
En kvalitativ studie om pedagogiske handlinger i møte med utagering

See me, teach me and like me  
A qualitative study of pedagogical actions in light of disruptive behavior

Helena Marie Myrtveit - 413  
Madeleine Amalie Stavang - 409

## Masteroppgave i spesialpedagogikk

MGBSP550 - Masteroppgave Vestlandsklasse

Grunnskolelærerutdanning 1-7

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Innleveringsdato 16.05.2022

Vi bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

## **Forord:**

Vi er nå ved veis ende etter fem lærerike og interessante år som masterstudenter. Det har vært en reise fylt med ny kunnskap, erfaringer og spennende temaer. Vi var etter hvert nødt til å ta et valg, og fant et spennende tema som vekket vår oppmerksomhet. Nysgjerrigheten vår for temaet utagerende atferd har alltid vært til stede. Et ønske om en inkluderende skole som ivaretar alle elevers behov, står sterkt hos oss begge. Det har vært givende gjennom masteren å få muligheten til å fordype seg i temaet, som interesserer og engasjerer oss. Studiet har bidratt til økt bevissthet og kompetanse, som har gitt oss et godt fundament for å mestre en ny hverdag. Vi gleder oss til å anvende teori i praksis.

Nå når det nærmer seg slutten er det flere støttespillere som fortjener en stor takk.

En spesiell takk til vår dyktige veileder, Herner Sæverot professor i pedagogikk. Vi vil takke deg for god veiledning gjennom hele denne skriveprosessen. Du har vært støttende, oppmuntrende, hjelpsom, samtidig som du har gitt oss verdifulle og konstruktive tilbakemeldinger. Vi ønsker å rette en stor takk til hverdagshelten Vigdis Stokker Jensen, som ble en reddende engel mot slutten av prosjektet.

Vi ønsker å rette en stor takk til våre kjære informanter, som stilte til intervju. Uten dere hadde ikke studien blitt til. Tusen takk for at dere bydde på dere selv, delte personlige erfaringer og kunnskap med oss.

Tusen takk til Olav og Adrian, for deres tålmodighet gjennom sammenbrudd, tårer, latter, fremgang og motgang. Dere har stått støtt ved vår side, og vi vet det ikke bare har vært enkelt.

En spesiell takk til Mille, for din positive innstilling gjennom hele studietiden. Tusen takk for din tålmodighet når mamma har studert i ferier, helger og sene kvelder.

Mathea, tusen takk for at du har holdt håpet for oss, i perioder når alt har virket helsvart. Du har hele veien hatt troen og løftet oss frem.

For øvrig vil vi takke familien vår. Dere har vært gode, tålmodige samtalepartnere i uendelig mange tanker og spørsmål. Tusen takk for at dere har støttet og heiet på oss gjennom hele denne prosessen.

Bergen, mai 2022

Helena Marie Myrtveit

Madeleine Amalie Stavang

## Sammendrag

Tittel:

Se meg, lær meg og lik meg

En kvalitativ studie om pedagogiske handlinger i møte med utagering

Problemstilling for oppgaven er: *Hvilke pedagogiske handlinger kan egne seg i møte med utagerende elevatferd?* Utgangspunktet for forskningsspørsmålet er et ønske om å heve kompetansen rundt atferdsproblemer og pedagogiske handlinger. Formålet med studien er å rette søkelys over hvilke pedagogiske handlinger lærere bruker i møte med elever, og hvordan pedagogiske handlinger påvirker, forebygger eller utløser den utagerende atferden. Gjennom oppgaven ønsker vi også å undersøke betydningen av relasjoner, og de mellommenneskelige møtene som oppstår mellom lærer- og elev.

I teoridelen blir relevant forskning og teori med utgangspunkt i problemstillingen vår presentert. Her blir det gitt et innblikk i risikofaktorer, kjennetegn og triggere ved utagerende atferd. Videre vil teoridelen rette fokus på pedagogiske handlinger som kan forebygge, dempe eller utløse atferden. Samtidig vil vi belyse ikke-pedagogiske handlinger læreren gjør i møte med utagerende atferd. Biestas tre dimensjoner: kvalifisering, sosialisering og subjektivering blir fremstilt i lys av problemstillingen. Der relasjonsbygging, læringsmiljø og klasseledelse er sentrale fokusområder.

Metoden som er anvendt i denne studien er kvalitativt forskningsintervju, dette for å besvare problemstillingen. Innenfor den kvalitative metoden, falt valget på semistrukturert intervju, som opptrer som en samtale mellom informant og forsker. Intervjuet søker å gå i dybden av informantens erfaringer, kunnskaper og tanker omkring forskningsspørsmålet. Det vitenskapsteoretiske grunnlaget i vårt prosjekt er fenomenologisk-hermeneutikk.

Våre funn viser at pedagogiske handlinger blir situasjonsbestemt ut fra tid, sted og rom. Det vil si at lærerens handlingskompetanse vil variere i omfang, da det ikke er et fasitsvar. Informantene sine besvarelser bar preg av usikkerhet omkring pedagogiske handlinger, men inneholdt mange momenter av begrepet. Et annet funn i vår studie viser viktigheten av lærere som har inngående kunnskap om hver enkelt elev, og vite *når* handlingene bør finne sted.

Samtidig vil kompetanse være avgjørende i forhold til hvordan læreren velger å møte elevers atferd, og ha betydning for utfallet på lang og kort sikt.

Gjennom studien har det blitt tydelig at vi trenger mer kunnskap om pedagogiske handlinger. Det er ikke alle pedagogiske handlinger som egner seg i møte med utagerende atferd, da alle individer er unike. Avslutningsvis vil oppgavens konklusjon bli presentert.

## **Abstract**

Title:

See me, teach me and like me

A qualitative study of pedagogical actions in light of disruptive behavior.

This master's thesis aims to investigate which parts of pedagogy will be suitable for a teacher to use in cases concerning pupils with disruptive behavior. The research aim is to establish and further enhance the acknowledgement of both disruptive behavior in general, and how to implement pedagogy that may be suitable for these types of behavior. Furthermore, the purpose of the thesis is to examine what kinds of pedagogical actions teachers make use of in encounters with pupils, and how pedagogical actions may affect, prevent or trigger the disruptive behavior. Through the thesis, we examine the significance of relationships and the interpersonal encounters that occur between teachers and students.

In the theory part, we present relevant research and theory based on our problem. We also provide insights on certain risk factors, characteristics and triggers of disruptive behavior. Not least, the theory part pays attention to pedagogical actions that can prevent, curb or trigger such behaviors. At the same time, we do shed light on non-pedagogical actions in relation to disruptive behavior. Gert Biesta's three dimensions: qualification, socialization and subjectification are presented in the light of the problem, focusing on relationship building, learning environment and classroom management are key focus areas.

The thesis makes use of a qualitative approach to critically answer our research question. To gain a deeper understanding of the issue at hand, we have chosen to use semi-structured interviews. These interviews function as a conversation between the informants and the researchers. As such we seek to gain valid information about the informant's previous experience, knowledge, and thoughts regarding our research question. Phenomenological hermeneutics is at the core of the thesis.

The findings collected from our research show that the pedagogical actions change from each encounter and that they depend on adapted differently in each encounter and will also depend on both time and place. In other words, a teacher's response will vary as there is no correct answer to the problem. Our participants showed a large amount of insecurity when responding to questions about pedagogical actions, but the overall understanding of the topic was

sufficient. Another finding from our study showed the importance of a teacher's understanding and knowledge of each individual pupil, as well as knowing when and how to act when a situation arises. The competence inhabited by a teacher is crucial when it comes to dealing with children's behavior and will have a great impact on the child's short- and long-term progress. The thesis uncovered a lack of knowledge in the field and the opportunity and necessity to enhance this knowledge. In conclusion, not all pedagogical actions are suitable in relation to disruptive behavior, as all individuals are unique and react differently.

# Innholdsfortegnelse

|  |    |
|--|----|
| 1.0 Innledning.....  | 11 |
| 1.1 Bakgrunn for oppgaven og oppgavens relevans .....              | 12 |
| 1.1.1 Forskningsfeltet før og nå: en kort oppsummering .....       | 13 |
| 1.2 Problemstilling.....   | 14 |
| 1.2.1 Målet med problemstillingen .....                            | 15 |
| 1.3 Avgrensning.....   | 16 |
| 1.4 Sentrale begreper .....  | 17 |
| Atferdsproblemer .....   | 17 |
| Utagerende atferd.....   | 17 |
| Biestas tre dimensjoner .....                                      | 17 |
| Pedagogiske handlinger.....  | 18 |
| 1.5 Oppgavens struktur .....                                       | 18 |
| 2.0 Teori.....   | 19 |
| 2.1 Utagerende atferd.....   | 19 |
| 2.2 Aggresjon .....  | 22 |
| Reaktiv .....  | 22 |
| Proaktiv .....   | 23 |
| 2.3 Kjennetegn på utagerende atferd.....                           | 23 |
| 2.4 Årsaker til utvikling av utagerende atferd .....               | 24 |
| 2.5 Risikofaktorer .....   | 25 |
| 2.6 Pedagogiske handlinger.....                                    | 26 |
| 2.6.1 Ikke-pedagogiske handlinger.....                             | 28 |
| 2.7 Pedagogikkens hovedoppgave med utgangspunkt i Gert Biesta..... | 29 |
| 2.7.1 Kvalifisering .....  | 30 |
| 2.7.2 Sosialisering.....   | 31 |
| 2.7.3 Subjektivisering .....                                       | 31 |
| 2.7.4 Relasjoner .....   | 32 |
| 2.8 Sip-modellen - et redskap til å forebygge.....                 | 34 |
| 3.0 Metode.....  | 35 |
| 3.1 Beskrivelse av metode.....                                     | 36 |
| 3.2 Valg av metode.....  | 37 |
| Semistrukturert forskningsintervju.....                            | 38 |
| 3.3 Vitenskapsteoretiske grunnlag.....                             | 42 |
| 3.3.1 Fenomenologi .....   | 42 |
| 3.3.2 Hermeneutikk.....  | 43 |



|  |    |
|--|----|
| 3.3.3 Fenomenologisk-hermeneutikk.....                       | 43 |
| 3.4 Intervjuguide.....                                       | 44 |
| 3.5 Pilotundersøkelse .....                                  | 45 |
| 3.6 Utvalg.....  | 47 |
| 3.6.1 Prosedyrer ved innsamling av data.....                 | 48 |
| 3.7 Etske utfordringer .....                                 | 49 |
| 3.7.1 Etske retningslinjer.....                              | 50 |
| 3.7.2 Informert samtykke .....                               | 50 |
| 3.7.3 Konfidensialitet.....                                  | 52 |
| 3.7.4 Konsekvenser.....                                      | 53 |
| 3.7.5 Forskerens rolle.....                                  | 54 |
| 3.8 Gjennomførelsen av intervjuet.....                       | 55 |
| 3.9 Bearbeiding av data.....                                 | 56 |
| 3.10 Analyse og tolkning av data .....                       | 58 |
| 3.11 Reliabilitet og validitet .....                         | 59 |
| Validitet.....   | 59 |
| Reliabilitet .....   | 60 |
| Generaliserbarhet .....                                      | 61 |
| 4.0 Analyse.....   | 62 |
| 4.1 Pedagogisk handling .....                                | 63 |
| 4.2 Pedagogikk og andre disipliner.....                      | 66 |
| 4.3 Utagerende atferd.....                                   | 68 |
| 4.4 Håndtering av utagerende atferd .....                    | 69 |
| 4.5 Eksistensiell pedagogikk .....                           | 71 |
| 5.0 Drøfting .....   | 72 |
| 5.1 Pedagogiske handlinger i møte med utagerende atferd..... | 73 |
| 5.1.1 Tolkninger av begrepet utagerende atferd .....         | 73 |
| Ulike perspektiv av begrepet utagerende atferd.....          | 74 |
| Flere deler sammensatt til et bilde .....                    | 75 |
| Kunsten i å møte elever som strever .....                    | 76 |
| Kvalifisering som en ressurs i møte .....                    | 77 |
| 5.1.2 Pedagogiske handlinger .....                           | 77 |
| Kunnskap som en ressurs .....                                | 78 |
| Grunnpilar for pedagogiske handlinger.....                   | 80 |
| Pedagogiske verktøy i møte med utagering.....                | 80 |
| Relasjoner som springbrett for pedagogiske handlinger .....  | 81 |

|  |     |
|--|-----|
| Belønning som en ikke-pedagogisk handling .....            | 83  |
| 5.2 Pedagogikkens dimensjoner .....                        | 84  |
| 5.2.1 Kvalifisering .....                                  | 84  |
| Klasseledelse på bakgrunn av kvalifisering.....            | 85  |
| Tilpasset opplæring i lys av kvalifiserings begrepet ..... | 88  |
| Kvalifiserte lærere.....                                   | 90  |
| Kjenne til individuelle triggere .....                     | 92  |
| 5.2.2 Sosialisering.....                                   | 93  |
| Sosial kompetanse i møte med andre .....                   | 93  |
| Tilpasse opplæring for alle .....                          | 94  |
| Inkludering versus ekskludering .....                      | 95  |
| Kontrollere sine egne følelser.....                        | 96  |
| Kommunikasjon – et nøkkelbegrep.....                       | 97  |
| Et godt klassemiljø - aksept for andre .....               | 97  |
| Relasjoner i lys av sosialisering.....                     | 98  |
| Sosial kompetanse i et støttende fellesskap .....          | 99  |
| 5.2.3 Subjektivisering .....                               | 100 |
| Store variasjoner i skolen .....                           | 101 |
| Kompetanseutvikling .....                                  | 102 |
| Learnification – pedagogikkens hensikt.....                | 103 |
| Møtet - grunnlaget for gode relasjoner.....                | 104 |
| Trusler kan skade subjektet .....                          | 106 |
| Klare avtaler i forkant .....                              | 106 |
| Inngripen - når det er helt nødvendig .....                | 107 |
| Individuelle tilpasninger – dyrke det unike .....          | 108 |
| Utvikle sin egen identitet – med visse rammer .....        | 109 |
| Spesialpedagogikk – et pedagogisk virkemiddel .....        | 111 |
| 5.3 Interessante funn representert av informantene .....   | 112 |
| 5.3.1 Alle har et toleransevindu .....                     | 112 |
| Predisering av modellen.....                               | 113 |
| Ulike perspektiver i lys av toleransevinduet.....          | 115 |
| 5.3.2 Sip-modellen.....                                    | 119 |
| Være i forkant av situasjonen .....                        | 119 |
| Forstå barn som reagerer reaktivt.....                     | 120 |
| Forstå barn som reagerer proaktivt .....                   | 121 |
| 6.0 Konklusjon .....                                       | 122 |

|  |     |
|--|-----|
| 6.1 Veien videre.....  | 124 |
| 7.0 Referanseliste.....  | 126 |
| 8.0 Vedlegg .....  | 136 |
| Vedlegg 1 Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt ..... | 136 |
| Vedlegg 2 Intervjuguide.....                                   | 140 |
| Vedlegg 3 Godkjenning fra NSD.....                             | 143 |

## 1.0 Innledning

Atferd. Et begrep som for enkelte blir assosiert med et problem. Et begrep som har fanget forskeres oppmerksomhet gang på gang. Hva er det, hvorfor skjer det og hvordan møter vi det? Skolen er et samlingspunkt sammensatt av mange ulike elever og lærere. Skolen består av forsiktige, sårbare, veltilpassede og de dominerende eller utagerende barna (Ogden, 2015, s.18). Her er det mange atferdsuttrykk på ett sted. Hva kan man gjøre som lærer når man møter utagerende atferd? Dette er et spørsmål som har blitt stilt flere ganger, både av fortvilte lærere, foresatte og forskere, som prøver å finne en løsning. I 2018 avdekket Magnar Ødegård at 6 av 10 elever opplever å bli forstyrret av uro i klasserommet (NTB, 2018). Utdanningsforbundet påpeker en økende trend i vold, trusler og utagerende atferd blant elever i den norske skolen (Jansen, 2022).

En av faktorene som gjør dette begrepet så spennende, er at det ikke finnes noen fasit. Et atferdsuttrykk kommer aldri til å ha en «oppskrift». Det finnes ikke en fasit å følge, men lærere må bruke seg selv i møte med uttrykket, og det er en del av komplekset. Derfor blir vi avhengig av flere ulike verktøy og metoder som kan prøves ut i møte med utagerende atferd. Dette med utgangspunkt i elevenes fremtidsutsikter. Her må kunnskap om utagerende atferd ligge til grunn, for å vite hvilket verktøy som er hensiktsmessig. Derfor har vi valgt følgende problemstilling: «Hvilke pedagogiske handlinger kan egne seg i møte med utagerende elevatferd?». I skolen vil en alltid møte på atferdsutfordringer blant elever. Atferden vil variere i omfang, dimensjon, uttrykk og holdbarhet (Ogden, 2015, s. 31). Problematferd blir også omtalt som en av de største utfordringene skolen har, som fremdeles står uløst (Ogden, 2015, s. 14). Pedagogiske handlinger er et begrep som har fått lite oppmerksomhet i norsk sammenheng, og på denne måten vil vi belyse et tema som har vært underkommunisert. Vår problemstilling vil dermed ikke være banebrytende, eller en fasit. Likevel kan oppgaven fungere som et supplement til verktøykassen, der pedagogen kan hente inspirasjon og verktøy i møte med utagerende atferd.

Noe av det som gjør pedagogiske handlinger så spennende er at det finnes uendelige muligheter, som oppstår i det mellommenneskelige møte. Lærerens drivkraft har stor betydning på elevens læring og utvikling. Det er også svært interessant å se hvordan dette begrepet kan egne seg i møte med utagerende atferd. Det mest interessante med pedagogiske handlinger er at det kan ha flere utfall. Det kan enten eskalere eller dempe situasjonen. Den

ordinære undervisningen er ofte ikke tilstrekkelig i møte med elever som sliter med atferd, og de blir ofte henvist til ulike instanser (Drugli, 2021, s. 11). Det vil si at de fleste lærere vil møte på atferdsproblemer i sin yrkespraksis. Ved at lærere benytter pedagogiske handlinger, kan det føre til at man treffer et større mangfold av elever i den ordinære undervisningen.

## 1.1 Bakgrunn for oppgaven og oppgavens relevans

En problemstilling mange lærere møter i sin yrkeshverdag er elevatferd, den kan være i form av utagerende atferd, eller innagerende atferd. En av de tingene som har ført oss frem til oppgavens hovedspørsmål, er den store forskjellen elevatferd blir møtt, forstått og ivaretatt av pedagoger i skolen. Hvilken kunnskap og pedagogisk praksis elevene møter er varierende. Det vi har lest i forskningslitteraturen, og erfaringene i praksis viser at det er stor forskjell på hvilke metoder som blir benyttet i møte med elevatferd. Det handler om hvilken pedagogisk kompetanse og handlingskraft læreren har, men også hvilke tradisjoner som finnes på den enkelte skole.

Bakgrunnen for vår oppgave er å innhente forståelse, kunnskap og innsikt i hvilken pedagogisk handlingskompetanse lærere har, i møte med elever som viser tegn til utagerende atferd. Pedagogisk handlingskompetanse omhandler lærerens kunnskap om pedagogiske handlinger. Pedagogiske handlinger kan være nyttig og effektive i møte mellom lærer og elev, og kan fungere som verktøy i læringssituasjoner. Alle klasser og elever er ulike, men felles for alle elever er at gjennom opplæringsloven og nasjonale styringsdokumenter har de rettigheter, som skal sikre et godt opplæringstilbud for hver enkelt elev, uavhengig av individuelle forskjeller. Når vi har vært i praksis har vi gjort oss ulike erfaringer, som har vært springbrettet for å undersøke temaet nærmere. Vi har blant annet opplevd å møte elever som utagerer og lærere som håndterer utageringssituasjoner. Der har vi fått sett hvordan slike situasjoner kan utspille seg og hvilke konsekvenser det har for klassen, læreren og ikke minst eleven selv. Vi har observert lærere som håndterer utagerende atferd på en god måte, og lærere som møter atferd på en ikke-pedagogisk måte. Elever som strever både sosialt og faglig, kan oppleve skolen som utrygg. Det er vanskelig for eleven selv å oppleve uro, og forstyrre klassen. Elever som strever med atferd, er sårbare og har behov for nære og trygge voksne. Læreren må gi av seg selv, sin tid og det kreves ekstra oppmerksomhet til eleven, i en ellers hektisk skolehverdag. Våre erfaringer og nysgjerrighet for temaet, har blitt en del av

bakgrunnen for valg av problemstilling og tema i oppgaven.

Vi ønsker at oppgaven skal bidra til å heve vår kompetanse om pedagogiske handlinger og utagerende atferd. Dette for å være best mulig rustet til det mellommenneskelige møte, og praktiseringen av yrke. Når vi nå skal ut som nyutdannede lærere, tenker vi at oppgaven er høyst relevant, da all undervisning skal preges av pedagogiske handlinger. Utagerende atferd eller problematferd er noe som stort sett er i alle klasser, så det kommer vi etter all formodning til å møte. Det er hvordan man velger å møte og ivareta elevene som er viktig. Det er nettopp dette vi ønsker å lære mer om gjennom oppgaven vår, slik at elevene får de beste forutsetninger for faglig og psykososial utvikling. Masteroppgaven er den siste forberedelsen før vi skal praktisere yrket. Gjennom dette arbeidet vil vi være bevisst vårt ansvar og legge til rette for gode relasjoner. Det er viktig at relasjonen bærer preg av gjensidig respekt, tillit og stabilitet, mellom en trygg omsorgsperson og elevene. Ved å være en lærer med bred pedagogisk handlingskompetanse, klarer du å tilrettelegge for elever på en god måte. Lærere bruker kunnskapen de besitter i møte med elevers atferd. Slik kan læreren sørge for at klassen får et godt helhetlig tilbud, som ivaretar den enkelte elev. På denne måten kan læreren ivareta hver enkelt elev, og sikre at alle elever har en likeverdig og tilpasset opplæring.

### 1.1.1 Forskningsfeltet før og nå: en kort oppsummering

Det er forsket mye på utagerende atferd tidligere. Det har vært en utvikling, der utagerende problematferd i 1969 ble definert som en «manglende evne hos barnet til å etablere sosiale relasjoner» med «avvikende atferd og følelser i normale situasjoner» (Bower i Nordahl et al., 2015, s. 32). Der barnet er nedstemt og har en tendens til psykosomatiske plager (Bower i Nordahl et al., 2015, s. 32). Denne definisjonen vektla problemet i eleven. Videre utviklet det seg en forståelse av at utagerende atferd kunne oppfattes ulikt fra lærer til lærer, da det er et relativt fenomen (Graubard; Patton, Kaufmann, Blackburn & Brown i Nordahl et al., 2015, s. 32). Senere har aspektet blitt belyst der problemet ikke i hovedsak trenger å ligge i barnet, men i miljøet rundt. Dette støtter Sørli og Nordahl (1998) der problematferd blir påvirket gjensidig av omgivelsen og eleven (Nordahl et al., 2015, s. 34). Bronfenbrenner (1979), Klefbeck og Ogden (2003) påpeker at atferden ikke alltid handler om en lærevanske, eller de

sosiale ferdighetene til den enkelte, men kan være et smerteuttrykk for at eleven strever og har det vanskelig, enten på skolen eller hjemme (Nordahl et al., 2015, s. 31).

Videre i denne utviklingen kan Emilie Kinge (2020) nevnes, hun har i hovedsak vektlagt relasjonens betydning for situasjoner med utagerende atferd. Kinge trekker blant annet frem viktigheten av lærerens relasjonskompetanse, i møte med atferdsuttrykket. Terje Ogden (2015) har flere verk som tar opp hvilken rolle sosial kompetanse utgjør for atferdsuttrykket. Der vektlegger han hvordan den sosiale kompetansen blir et virkemiddel for håndtering av atferden. May Britt Drugli (2021) har forsket på utviklingen av atferd, og hvordan atferdsuttrykk blir forstått.

Det foreligger lite forskning omkring pedagogiske handlinger, med unntak av forskningsantologiene: *Pedagogikkens språk: kunnskapsformer i pedagogikkvitenskap* (Sæverot & Werler, 2017) og *Pedagogiske handlinger: grunnlag for pedagogisk profesjonalitet* (Werler & Sæverot, kommende, 2023). Begrepet dukker også opp i *Pedagogikkvitenskap* (Sæverot, 2017). Vi skal belyse begrepet pedagogisk handling ut fra disse tekstene nedenfor. Pedagogiske handlinger knyttet opp mot utagerende atferd blir et nytt bidrag til forskningsfeltet. Den belyser ulike sider som har vært lite fokusert tidligere. Elementene har bidratt til et ønske om å undersøke temaet nærmere, og dette har ført oss frem til forskningsspørsmålet.

## 1.2 Problemstilling

I denne oppgaven innenfor disiplinen spesialpedagogikk, skal vi studere elever med utagerende atferd, og hvordan de kan møtes på en pedagogisk måte. Vi har utviklet følgende hovedproblemstilling:

*Hvilke pedagogiske handlinger kan egne seg i møte med utagerende elevatferd?*

Hensikten med oppgaven er å rette søkelyset og belyse temaet. Vi ønsker å utforske hvilke pedagogiske handlinger lærere bruker i møte med elever, som viser tegn til utagerende atferd. Det vil være interessant å undersøke hvilke handlinger lærere benytter før, under og etter utageringssituasjoner. Det er spennende å se hvordan lærere jobber forebyggende med

elevatferd. For å finne svar på dette spørsmålet, vil vi intervjuere lærere som jobber på avdeling utadrettet tjeneste. Informantene innehar en særegen innsikt, kompetanse og erfaring med utagerende atferd. De reiser rundt på ulike skoler som trenger råd, hjelp og veiledning til å håndtere ulike utfordringer. Ofte blir de tilkalt når lærere strever med elevatferd, som utagering. Våre informanter har en spisskompetanse, og innsikt fra mange forskjellige skoler. Informantene ble valgt strategisk på grunnlag av de egenskapene, og kvalifikasjonene de besitter til å besvare relevante spørsmål knyttet til problemstillingen. Informantene er i nær tilknytning til elever, og besitter dermed en unik kompetanse om atferd og innsikt på feltet, som var interessant for vårt forskningsprosjekt. Deres svar i samspill med teori, vil danne grunnlag for oppgavens diskusjon og konklusjon.

### 1.2.1 Målet med problemstillingen

Formålet med denne problemstillingen er å utforske hvilke pedagogiske handlinger, som kan brukes både i forkant og i etterkant av en utagerende situasjon. Dette med hovedfokus på at elevatferden ikke går utover velvære, verdighet og inkluderende fellesskap. Hvordan barnet blir møtt og forstått i utageringssituasjoner, har videre ringvirkninger for eleven. Håpet er å gi innspill og vise nye aspekter gjennom oppgaven. Vi ønsker at prosjektet skal bidra til å forstå samspillet og påvirkningen som oppstår mellom medelever, eleven, lærere og omgivelsene rundt. Utageringssituasjoner påvirker klassemiljøet, relasjoner og læringsmiljøet.

Målet med problemstillingen er å fokusere på hvordan lærere kan bidra til å skape et inkluderende, forutsigbar og strukturert fellesskap, for å redusere uro for den enkelte elev. Dette for å sikre at skolehverdagen for den enkelte kan gi eleven mulighet til å bli selvstendige, unike individ, som sosialiseres og lærer i det fellesskapet, og de mulighetene som finnes i klassemiljøet. Målet med problemstillingen er å fremheve hvilken pedagogisk handlingskompetanse lærere har, og benytter i møte med elever som viser tegn til utagerende atferd. Det er store variasjoner mellom hvilken pedagogisk praksis lærere benytter seg av.



## 1.3 Avgrensning

Av hensyn til oppgavens omfang, har det vært nødvendig å foreta et utvalg av relevant teori for å besvare oppgaven. Lengden på oppgaven begrenser også muligheten til å gå i dybden på alle felt.

For å spisse oppgaven vil hovedfokuset handle om hvilke pedagogiske handlinger lærere møter elever, som viser tegn til utagerende atferd gjennom skoledagen, både i og utenfor klasserommet. Det har vært nødvendig å avgrense hvilken form for problematferd oppgaven skal konsentrere seg om. Det finnes mange ulike former for problematferd, men i denne oppgaven ligger hovedfokuset på verbal- og fysisk utagering, som hindrer læring, utvikling og positiv samhandling i klassen. Diagnoser som psykiske lidelser og ADHD blir nevnt, men utdypes ikke på grunnlag av at det kreves hjelp av flere instanser og det er en egen prosess. Lærere setter ikke diagnoser, og er ikke behandlere.

Etter hvert som oppgaven begynte å ta form, ble det nødvendig å avgrense oppgaven ytterligere. Det ble nødvendig å spisse oppgavens problemstilling til å omhandle en type problematferd, både i forhold til tidsrammen og omfanget av oppgaven. Utgangspunktet var egentlig at vi skulle se på lærerens pedagogiske handlingskompetanse, knyttet opp mot både innagerende og utagerende atferd, i tillegg til å sammenligne dem. I startfasen ønsket vi å se på både eksternalisert og internalisert atferd, i forhold til hvilke pedagogiske verktøy lærere benytter i møte med denne elevgruppen. Vi ønsket også i første omgang å se på elevens egen erfaring, og sammenligne de funn opp mot lærerens perspektiv. Dette ble for ambisiøst.

Det ble også nødvendig å avgrense antall informanter og innsamling av data. I utgangspunktet var det ønskelig å intervjuer både elever og lærere. Dette ble for ambisiøst i forhold til tid og oppgavens omfang. For å gjøre oppgaven gjennomførbar, valgte vi å fokusere på pedagoger som reiser rundt og veilede lærere i skolen. Dette fordi de sitter med en unik oversikt og kompetanse på feltet, på tvers av trinn og elevutfordringer. Da spesielt rettet mot elever, som læreren av ulike årsaker strever med å få til. Grunnet tidsrammen på oppgaven, og en pågående pandemi, ble ting mer utfordrende. På grunnlag av restriksjoner og begrensninger av nærkontakter, ble det nødvendig å gjøre en del endringer. Vi overveide å gjennomføre intervju digitalt, men i forhold til eksterne lydopptak, etiske prinsipp, og ivareta anonymiteten til informantene, ble dette for avansert å gjennomføre i praksis.

## 1.4 Sentrale begreper

Vi har valgt å presisere en del sentrale begrep tidlig i oppgaven. Avklaringene er hentet fra aktuell litteratur omkring temaet.

### Atferdsproblemer

Ogden definerer atferdsproblemer slik: Elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisningen, læringsaktiviteten, og påvirker elevenes læringsutvikling. Der den vanskeliggjør positiv samhandling med andre (Ogden, 2015, s.15).

### Utagerende atferd

Utagerende atferd blir forklart slik: «Utagerende atferd handler om at en blir fort sint, svarer tilbake til voksne ved irettesettelse, eller at en begynner med krangling og slåssing med andre elever. Det vil si fysiske eller verbale angrep på andre mennesker» (Nordahl et al., 2015, s. 36). Statistisk sett er det mest fysisk utagering på barneskolen, mens den verbale utageringen er størst på ungdomsskolen.

### Biestas tre dimensjoner

Her blir begrepene definert, så vil de bli tydeligere presentert, avklart og utbrodert nedenfor.

#### Kvalifisering

Elevene skal kvalifisere seg for noe, eller utvikle kompetanse for å utføre bestemte oppgaver.

#### Sosialisering

Elevene skal innvies i normer, regler, kultur, moral, for å kunne omgås andre.

#### Subjektivering

Elevene gis mulighet til å tre inn i verden, som unike individer, noe de kan gjøre ved å ta ansvar eller respondere på verden når den kaller deg.

(Reindal, 2015, s. 144).

## Pedagogiske handlinger

Kort forklart handler pedagogiske handlinger om hvilke mål og tanker som ligger til grunn for handlingen. Disse målene er knyttet til eleven, og hva som er godt for eleven selv, men også for samfunnet (Sæverot, 2017, s. 39). Begrepet blir utbrodert senere i oppgaven.

## 1.5 Oppgavens struktur

Oppgaven består av seks hovedkapitler:

Kapittel én starter med innledning av oppgaven. Videre blir oppgavens problemstilling presentert. Det har vært nødvendig å avgrense både oppgaven og problemstillingen, det blir også utbrodert i denne delen av oppgaven. Formålet med oppgaven blir forklart, bakgrunn for oppgaven blir presentert og dens relevans.

I kapittel to presenterer vi relevant forskning og teori knyttet til problemstillingen vår. Her ønsker vi å gi et innblikk i atferd, lærerrollen, relasjoner og pedagogiske handlinger. Først belyser vi begrepet atferd. Deretter går vi inn på ulike former for aggresjon, og årsaker til utagerende atferd. Mulige risikofaktorer og triggere som kan oppstå og utvikle seg i en negativ retning, blir også nevnt i denne delen av teorikapittelet. Videre ser vi på hvilke pedagogiske handlinger lærere kan benytte i møte med utagerende atferd, for å forebygge og dempe atferden. På lik linje ser vi på hvilke handlinger lærere kan gjøre, som ikke er pedagogiske. Her utforsker vi også hvilke pedagogiske handlinger som kan virke forebyggende, og hva som kan ha motsatt effekt og eskalere situasjonen. Vi ser på Biesta sine begreper subjektivering, sosialisering og kvalifisering, og knytter de opp til utagerende atferd. Der blir også Bollnow sitt møte-begrep belyst. I siste del av teorikapittelet vil vi se på SIP-modellen, som er et lærerikt verktøy for å kunne forstå, samt forebygge utagerende atferd.

Kapittel tre handler om metode. Her presenteres en orientering av de metodiske valg, og fremgangsmåter vi har benyttet i prosessen ved innsamling av datamaterialet. Denne delen av oppgaven vil beskrive og gjøre rede for den kvalitative metoden, som vi har benyttet oss av i vårt prosjekt. Videre kommer vi inn på det vitenskapsteoretiske grunnlaget for vår oppgave, som er fenomenologisk-hermeneutikk. Intervjuguide, pilotintervju, utvalgsprosessen og intervjuene blir presentert og forklart i metodekapittelet. Til slutt blir de etiske vurderingene

belyst, og oppgavens reliabilitet og validitet diskutert.

Kapittel fire omhandler analysen, der relevante funn fra datainnsamlingen blir presentert. Noen hovedspørsmål fra intervjuet blir presisert, og ulike informantene utsagn sammenlignet.

I kapittel fem er det drøftingen som står for tur. Det er i denne delen av oppgaven vi drøfter funn, og knytter de opp mot relevant teori. Her vil ulike perspektiv bli belyst og diskutert.

Kapittel seks vil presentere oppgavens avslutning. I denne delen vil konklusjon og resultat av funn bli presentert. Helt til slutt vil vi avrunde ved å oppsummere oppgaven i sin helhet.

## 2.0 Teori

I denne delen av oppgaven blir relevant teori presentert i forhold til vår problemstilling. Utagerende atferd vil bli definert og ulike årsaker presentert. Vi vil presisere at når man benytter begrepet utagerende atferd, kan måten begrepet bli brukt på ha betydning for om det virker stigmatiserende. I denne oppgaven betyr begrepet utagerende atferd den handlingen som forekommer, det er ikke en egenskap eller en del av personligheten til den enkelte. Med dette tar vi bort personifiseringen, og tar heller utgangspunkt i atferden til eleven. Atferd er noe alle mennesker har, men den definerer ikke hvem vi er. Videre vil det være relevant for oppgaven å ha innblikk i det teoretiske perspektivet, både i forhold til pedagogisk handlinger, ikke-pedagogiske handlinger, sosialisering, kvalifisering, subjektivering og SIP-modellen.

### 2.1 Utagerende atferd

Det finnes mange ulike måter å definere atferdsproblemer på. En av grunnene til det er at atferdsvansker blir forstått, definert og forklart på ulike måter innenfor ulike fagdisipliner. Det vil si at begrepet utagerende atferd blir forstått ulikt innenfor sosiologi, spesialpedagogikk, pedagogikk, psykologi og psykiatri. For å forstå begrepet, er en avhengig av å forstå og se det hele bildet. Det finnes ikke en enkel definisjon, men flere definisjoner som nyanserer forskjeller og trekker frem ulike perspektiv av begrepet (Nordahl et al., 2015, s. 32). Det er ikke en enkelt definisjon, men flere deler satt sammen til bilde i sin helhet.

Den vanligste måten å skille mellom ulike typer problematferd er å skille mellom internalisert (innagerende) atferd og eksternalisert (utagerende) atferd. Forskningen (Ogden, 1998; Sørli & Nordahl 1998) viser til at det er omtrent samme omfang elever som strever med internalisert og eksternalisert problematferd (Nordahl et al., 2015, s. 35-36). Likevel får utagerende atferd størst oppmerksomhet, da de provoserer både foreldre, medelever, lærere og andre instanser. Den eksternaliserte atferden har større senvirkninger, enn den internaliserte atferden, og det kan være en av grunnene til at den har fått mer oppmerksomhet. I denne oppgaven vil hovedfokuset av problematferd omhandle den utagerende atferden, men vi anser det som viktig å nevne at det finnes flere typer atferd. Det har vært nødvendig å avgrense og gjøre et utvalg, og derfor falt valget på å fokusere på en retning, altså utagerende atferd. Ulike diagnoser kan også ha innvirkning på elevers atferd, og kan bli eksemplifisert i oppgaven. Siden vi er lærere og ikke behandlere med riktig faglig tyngde, kan diagnoser bli nevnt, men ikke utbrodert i oppgaven.

Det er flere måter å se på begrepet problematferd, og det benyttes ofte ulike begrep når en snakker om en avvikende atferd fra «normalen». Det blir brukt begrep som overlapper hverandre: atferdsproblemer, problematferd, tilpasningsvansker, uro, samhandlingsvansker, utagering og innagerende atferd (Ogden, 2015, s. 13-14). Under vil vi presentere ulike syn på atferd, som er relevant for vår studie.

Ogden (2015) sin definisjon omtaler atferden om å bryte med de regler som blir godtatt i den enkelte klasse og skole. Det er ikke gitt at hver skole og klasse operer med de samme reglene. Hva en lærer ser på som utagering vil være subjektivt, dermed vil det være forskjeller og variasjoner på ulike skoler. Definisjonen inneholder ikke noen klare avgrensninger, og beskriver heller ikke hvilke problemer som inngår i den. Det vil si at både elever som har emosjonelle-, tankemessige utfordringer, utagerende og konfliktpreget mestringsstil, omfattes av denne definisjonen. Atferdsproblemene resulterer ikke bare i at undervisningen avbrytes eller forstyrres, men også at elever hemmes i sin utvikling og læring. Definisjonen er bred, men den tar ikke opp hva som ligger bak utfordringene. Dermed kan en forstå at atferden bryter med skolens regler, verdier, forventninger og normer. Atferden går ikke bare utover at læreren blir frustrert, og at klassen og undervisningen blir avbrutt eller forstyrret, men den er et hinder i elevenes utvikling og læring (Ogden, 2015, s. 15).

Patton, Kaufmann, Blackburn og Brown (1991) påpeker at atferdsproblemer må forstås som

et normativt og relativt fenomen, der de voksne sine forventninger og oppfatning til hva som er forventet, og akseptabelt i forhold til «normal atferd», i ulike situasjoner og alderstrinn er avgjørende. De peker også på at den uønskede atferden uavhengig om den er innagerende og depressiv eller impulsiv og aggressiv, må vedvare over tid, før den kan defineres som et atferdsproblem (Nordahl et al., 2015, s. 32).

Problematferd er et annet begrep som ofte blir tatt i bruk for å si noe om hvordan atferden til et barn er. Problematferd blir av Nordahl, Sandbæk og Ericsson forstått og definert slik: barnet som handlende og fortolkende aktør i sitt eget liv (Nordahl et al., 2015, s. 33). Det vil si at det læreren opplever som problematisk eller avvikende, kan fra elevens ståsted oppfattes helt motsatt. De kan enten handle gjennom en rasjonell oppførsel eller intensjonal. Problematferd kan være en form for mestringsstrategi for eleven selv, der eleven prøver å få status eller innflytelse, eleven prøver å få en reaksjon fra klassen, fordi eleven opplever læreren som urettferdig eller devaluerende fra læreren.

Problematferd er et begrep som også brukes om denne elevgruppen, der Sørli og Ogden beskriver det som alt fra de mer alvorlige temaene som mobbing av andre og vold, til de litt mindre alvorlige atferdsproblemene som bråk og uro i klasserommet, samt uoppmerksomme elever (Sørli & Ogden, 2014, s. 190-191). Årsakene beskrives som ofte komplekse årsaker, som kan ligge i oppvekstmiljøet, skolemiljøet, eller begge deler. Dermed understrekes viktigheten av å være oppmerksom på mulige underliggende årsaker, da det er dette som kommer ut som atferd vi gjerne kategoriserer som uakseptabel atferd, eller problematferd (Grimsæth, Foldnes & Irgan, 2018, s. 321). Sørli og Ogden forklarer undervisningshemmende atferd som uro og bråk, for eksempel avbrytelser. Dette kan virke forstyrrende og føre til manglende arbeidsinnsats og arbeidsro. På sikt kan det føre til et dårlig læringsmiljø (Sørli & Ogden i Ogden, 2015, s. 14).

Et annet begrep som også kan bli brukt om utagerende atferd er uro. Uro er et begrep som det kan være utfordrende å definere, alle har subjektive meninger om hva dette begrepet innebærer. Uro kan forklares som det å ha konsentrasjonsvansker, det å være rastløs eller urolig, mobbing av andre eller andre former for brudd på skolens normer og regler (Duesund & Stray, 2014; Ertesvåg, 2014). Denne type elevatferd vanskeliggjør lærerens oppgave å lære fra seg, og elevens mulighet til å lære (Duesund & Stray, 2014, s. 150). Atferden er både kompleks og dynamisk, og kan da vise seg i flere ulike situasjoner og former (Ødegård, 2014,

s. 208). Det at eleven har opplevd mye vondt kan være en årsak til uroen. Her kan det være snakk om vold eller overgrep, som gjør at eleven utviser urolig atferd på skolen. Det kan også være et uttrykk for at eleven har opplevd omsorgssvikt, ved å få oppleve for lite av det gode (Skårderud & Duesund, 2014, s. 156). Her pekes det på læreren som er den som i hovedsak sitter på løsningen til å jobbe med disse type problemer. Dette ved å være en klasseleder som kan utvise tydelighet, rettferdighet, kunnskap og evnen til å være bestemt (Duesund & Stray, 2014, s. 150).

## 2.2 Aggresjon

Det er i førskolealderen barn utvikler kontroll over følelsene sine, og at atferden etableres. Det er i denne fasen elever utvikler sine ferdigheter til å kontrollere, regulere og håndtere frustrasjon, sinne og aggresjon. Barn må også lære å møte negative hendelser på en god måte, uten å bruke negativ fysisk eller verbal respons. Det finnes to typer aggresjon, åpen (overt) eller skjult (covert). Den åpne aggresjonen kommer til syne gjennom fysisk aggresjon, for eksempel der barnet biter, dytter eller slår. Den åpne formen for aggresjon og trossatferd blir synkende i takt med at barnet blir eldre (Drugli, 2021, s. 46). Skjult aggresjon oppstår gjerne i form av en regelbrytende atferd, for eksempel der barnet gjør hærverk, og denne formen for aggresjon øker med alderen. Innimellom kan en også møte elever som har både åpen og skjult aggresjon (Drugli, 2021, s. 47) Aggresjonsbegrepet blir ofte delt i to ulike kategorier, reaktiv og proaktiv aggresjon, selv om de henger sammen.

### Reaktiv

Reaktiv aggresjon blir definert som en stabil tendens der man oppfatter at andre har negative intensjoner, som fører til at en lett kan bli sint, som igjen kan medføre at de angriper andre. Reaktiv aggresjon forekommer som en reaksjon på en situasjon, eller hendelse som oppstår rett før barnets aggressive handling. «Barn med mye reaktiv aggresjon har gjerne en tendens til å oppfatte andres handlinger som fiendtlige, selv om de ikke var ment slik» (Størksen et al. i Drugli, 2021, s. 47). Sterke emosjonelle reaksjoner er noe som mange av disse barna også har, det vil si at de kan bli veldig fort sint eller lei seg, fordi de har utfordringer med å kontrollere og regulere følelsene sine (Drugli, 2021, s. 47).

## Proaktiv

Proaktiv aggresjon blir definert som negativ atferd som oppstår uprovosert, og har til hensikt å skade en annen person (Drugli, 2021, s. 47). Barn som har lært seg at aggresjon kan brukes for å oppnå viljen sin, benytter ofte proaktiv aggresjon. Når man jobber med proaktiv aggresjon, må man vite at barn som utøver proaktiv aggresjon, ofte føler seg tilfreds med hendelsen, istedenfor skyld (Størksen et al. i Drugli, 2021, s. 47).

## 2.3 Kjennetegn på utagerende atferd

For å kunne møte elever som viser tegn til utagerende atferd på en god måte, er det viktig å ha kjennskap til hvilke faktorer som kan påvirke eleven. I løpet av en skolehverdag er det mange ulike sårbare situasjoner som oppstår, og påvirker elevene. For å forstå hva som kjennetegner utagerende atferd, er det relevant å vite hvordan atferden kan bli påvirket av ulike situasjoner på skolen. Atferd som bidrar til at individet kommer i konflikt med miljøet rundt seg, kan handle om negativ påvirkning fra miljøet. Det er ikke nødvendigvis skapt av individet selv. Utifra denne forståelsen vil elevens atferd kunne bli sett på i sammenheng med miljøet rundt eleven, og ikke bare eleven i seg selv. Det kan dermed føre til at miljøet rundt eleven, medfører at eleven selv kommer i konflikt. Om en elev ikke forstår det sosiale samspillet, blir irritert, frustrert eller sint, kan en deretter velge å søke konflikt med miljøet rundt, enten det er lærere, medelever eller foreldre. Utagerende atferd kan variere i uttrykksform, den kan komme tilsyne gjennom verbal eller fysiske utbrudd (Bø & Helle, 2014, s. 322).

Overgangen mellom barnehage og skole, er for mange barn stor og utfordrende. Det er en uventet situasjon å være en del av en større gruppe, der man skal vente på tur, ta hensyn til medelever, der de både kan bli avvist og utfordret. Det er i skolealder kravene til å innordne seg andre er høyest (Ogden, 2015, s. 17). Elevene må selv finne ut av hvordan de skal komme overens med sine medelever, selv om de kan være veldig ulike. Skolen er et samlingspunkt sammensatt av mange typer elever og lærere, både de som er forsiktige, sårbare, veltilpassede, opprørske, dominerende eller utagerende (Ogden, 2015, s. 18). Skolen stiller dermed store krav til den sosiale kompetansen til den enkelte elev.

Om en prøver å finne en fellesnevner for problematferd i skolen, kan det være nødvendig å peke på atferd som bryter med skolens uformelle og formelle normer og regler. Det kan også



handle om elever som ikke innfrir læreres krav og forventninger til akseptabel atferd. Et fellestrekk med problematferd gjør det utfordrende å skaffe seg venner, og beholde de vennene. Ofte ligger utfordringen i at eleven selv ikke har forstått at et vennskap krever gjensidighet, som handler om å ta hensyn til hverandre. Et annet fellestrekk med problematferd er at det ofte oppstår et anstrengt forhold mellom elev og lærer, der det ofte blir konflikter dem imellom (Ogden, 2015, s. 18).

## 2.4 Årsaker til utvikling av utagerende atferd

Det finnes ulike årsaker for utvikling av problematferd. Ogden (2015) påpeker at de fleste elevproblemer har en klar sammenheng med den sosiale bakgrunnen til eleven. Det vil si elever som har familier med dårlig råd, lavt utdannede foreldre, lav sosial status eller familier som viser liten interesse for barnas skolegang, er mer utsatt enn de som kommer fra velstående familier. Det foreligger risikofaktorer i skolen, som kan ha påvirkning på utviklingen av utagerende atferd, i det sosiale fellesskapet. Særlig om flere elever i en klasse er umotiverte og utagerer, kan det skape en forsterkende effekt når elevene påvirker hverandre. Noen ganger vil den påvirkningskraften virke negativt, ved at fellesskapet oppmuntrer og bekrefter hverandres negative atferd (Ogden, 2015, s. 25). En annen risikofaktor som kan oppstå på skolen, er om læreren ikke møter eleven der en er både faglig, emosjonelt og sosialt. Det kan handle om at reglene er utydelige, de faglige kravene er for lave, mens atferdsforventningene er for høye, og at eleven ikke opplever å få god nok oppfølging og støtte fra læreren. Både foreldre, medelever og lærere kan hjelpe med å dempe, forsterkere eller utløse elevs utagering. Gjennom å hjelpe eleven til å lykkes både faglig, emosjonelt og sosialt, eller om de mislykkes og ikke føler tilhørighet, samhold, progresjon og mestring (Ogden, 2015, s. 51). Atferden til barn blir påvirket av barnets egen sosiale kompetanse. Det handler om hvordan barnet selv samhandler med sine omgivelser, både medelever og voksenpersoner. Har barn lav eller manglende sosial kompetanse, henger det ofte sammen med at de ikke har lært seg nødvendige ferdigheter, eller at de ikke bruker ferdighetene de har lært i møte med andre (Ogden, 2015, s. 26).

Bronfenbrenner (1979), Klefbeck og Ogden (2003), og Henggeler, Melton og Smith (1992); trekker frem at atferdsproblemer forekommer som et resultat av et «disturbed ecosystem». Det vil si at problematferd kan defineres som en «failure to match» mellom kontekst og individ. I

denne definisjon ligger hovedfokuset på samspillet mellom individet og omgivelsene, der en fremhever betydningen av de læringsmessige og kontekstuelle vilkår for hvordan barn og unge oppfører seg. Gjennom en slik forståelse vil atferdsproblemer være et uttrykk for fraværende balanse mellom forventninger og krav til eleven, uten å ta hensyn til evnen og viljen barnet viser eller barnets utviklingstrinn. Det kan handle om en ubalanse mellom forventninger, krav og kompetanse. Problematferd er ikke alltid et uttrykk for en individuell vanske (svake sosiale ferdigheter), eller svikt (kognitive læreversker), men kan heller være en reaksjon på at noe ikke er som det skal, enten på skolen eller i hjemmet. Atferdsproblemer kan på den måten bli forstått som en gjensidig påvirkning mellom omgivelsene og barnet (Nordahl et al., 2015, s. 32). Atferdsversker kan på den måten bli forsterket av omgivelsene rundt barnet. Når barn opplever å ikke bli forstått, møtt, er trygg, eller opplever å bli mobbet, utestengt kan det få store konsekvenser for en negativ utvikling. På samme måte påvirker atferden omgivelsene.

Lærere spiller en viktig rolle i møte med elevene, uavhengig av hvilken type atferd de har. Læreren kan bidra til at elevatferden utvikler seg i en negativ retning ved at de ikke møter eleven der de er. Det kan skje dersom læreren ikke er oppmerksom i forhold til elevens sosiale og pedagogiske behov. Eller det kan være at læreren ikke møter eller viser omsorg og forståelse når eleven trenger det. Det kan også oppstå ulike forventninger fra læreren, som kan være misvisende eller for høye i forhold til mulighetene eleven har. Samtidig som de faglige forventningene læreren har til eleven er for lave, kan forventningene være for høye når det kommer til atferd og oppførsel. Lærere kan fremme utviklingen av negativ atferd, ved å fokusere på straff og konsekvenser, istedenfor å oppmuntre og rose elevs positive atferd. Dette er faktorer som vil kunne bygge opp under utvikling av en utagerende atferd (Ogden, 2015, s. 51).

## 2.5 Risikofaktorer

Risikofaktorer handler om de hendelsene som oppstår før barnet utvikler atferdsproblemer, og må sees på som et faresignal. Risikofaktor kan forklares der en hvilken som helst faktor øker sannsynligheten for negativ utvikling, hos eleven eller omgivelsene (Nordahl et al., 2015, s. 81; Grimsæth et al., 2018). Ulike risikofaktorer som kan ha innvirkning på atferden er: Foreldre som sliter med psykisk sykdom, rus eller streng oppdragelse. På lik linje som

mistrivsel på skolen, en opplevelse av å komme til kort og ikke mestre, eller være en del av et sosialt miljø er risikofaktorer en møter på skolen (Nordahl et al., 2015, s. 83). Andre risikofaktorer elever kan møte i skolen er lav kvalitet på undervisningen, gjennom lite variasjon, dette kan bidra i en negativ retning, og virker demotiverende for eleven (Ogden, 2015, s. 51). Ertesvåg trekker frem at skolekulturen kan være en risikofaktor i seg selv (Ertesvåg, 2014, s.173). Om en elev opplever uklare regler og forventninger, og bli adskilt i egne grupper borte fra klassen, er det også risikofaktorer som er tilstede for å videreutvikle problematferd (Nordahl et al., 2015, s. 103). En risikofaktor i seg selv fører ikke umiddelbart til en negativ utvikling hos eleven, men individet vil være mer disponibelt og sårbart for å ha en negativ utvikling. Derfor er det viktig med lærere som er tett på og jobber med å integrere, forstå og hjelpe eleven gjennom omsorg og trygghet. Grimseth, Foldnes og Irgan (2018) påpeker at mange lærere føler de ikke har tilstrekkelig kompetanse i å håndtere utagerende atferd. På bakgrunn av dette hevder de at enkelte relevante temaer burde styrkes i lærerutdanningen (Grimsæth, Foldnes & Irgan, 2018). I tillegg til å øke kompetansen, må kunnskapen praktisere (Cooper, Levin & Campbell i Ertesvåg, 2014, s. 173).

En annen risikofaktor er om eleven har triggere. Ifølge Regionalt ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging (RVTS sør) er triggere noe som utløser et traumeminne hos oss. Det kan være ytre faktorer som smak, lukt, berøring, syn og hørsel. Det kan være indre faktorer som tanker og følelser. En reaksjon på en trigger kan føre til uforståelig atferd, raserianfall eller utagering (RVTS sør, u.å).

## 2.6 Pedagogiske handlinger

I følge Sæverot kan pedagogikk deles inn i tre grunnleggende kunnskapsformer; pedagogisk handling, pedagogikk og pedagogikkvitenskap (Sæverot, 2017, s. 198). I vår oppgave gjør pedagogiske handlinger seg gjeldende, da det kan tilby lærings- og utviklingsmuligheter og det kan stimulere atferd, og da også atferdsendringer (Werler & Sæverot, kommende, 2023). En pedagogisk handling blir forstått som handlinger utført i praksis, der disse handlingene defineres som pedagogiske. I vår sammenheng vil dette forekomme i en undervisningssituasjon, eller ute i et friminutt, mellom lærer og elev. Pedagogiske handlinger klassifiseres innen ulike kategorier. Et eksempel på dette kan være initierende, som det å rose, motivere eller oppmuntre eleven. Det kan også være vurderende, som det å anerkjenne og

belønne. En annen klassifisering kan være disiplinerende pedagogiske handlinger der man gir eleven en bestilling, formaner, påminner, kontrollerer, truer eller bruker tvang. Dette for å nevne noen av klassifiseringene (Werler & Sæverot, kommende, 2023). Dette kan være for eksempel være i en situasjon der eleven trenger veiledning, og læreren veileder eleven med pedagogisk innhold og mål i tankene. For at en handling skal være pedagogisk må den være styrt av bestemte mål (Sæverot, 2017, s. 198). Disse målene kan til eksempel handle om enkeltmennesket. Pedagogiske handlinger skal ta hensyn til det som er bra for enkeltmennesket, men også for menneskeheten, i den forstand at den pedagogiske handlingen skal forsøke å legge til rette for at «personen skal leve godt i en verden som er verdt å leve i» (Sæverot, 2017, s. 39).

En pedagogisk handling kan forstås som en form for profesjonsutøvelse, men også som en slags form for kunst eller en type håndverk (Werler & Sæverot, 2020, s. 15).

Lærerprofesjonen har en rekke krav og forventninger, som inneholder av spesialkunnskap, der staten ser på pedagogikk som et servicetilbud. Dermed kan vi se på pedagogikken som profesjon (Werler & Sæverot, 2020, s. 19). Pedagogikkens handlinger kalles ofte en form for kunst. Dette ved at intuisjon og innlevelse kobles inn gjennom at de pedagogiske handlingene skjer på mimetisk vis når det gjelder meningsdannelse (Werler & Sæverot, 2020, s. 18) For å kalle de pedagogiske handlingene for en form for håndverk kan vi se på skolens samfunnsmandat. Det går ut på å klargjøre elevene til å kunne bli fremtidige medborgere, slik at de har mulighet til å fungere i et yrke og bidra i samfunnet (Werler & Sæverot, 2020, s. 18). Pedagogiske handlinger blir dermed et håndverk for å skape deltakende medborgere.

Beskrivelser av en pedagog er det å instruere, lære bort, å oppdra, å opplære, undervise eller lignende (Werler & Sæverot, 2020, s. 16). Oppdragelse og undervisning er to begreper, som er viktig og overordnet i forhold til pedagogiske handlinger gjennom tidene (Sæverot, 2017, s. 28). Relasjoner mellom mennesker står sentralt i pedagogiske handlinger, der man som regel står i et asymmetrisk forhold ved at pedagogen skal lære opp den andre parten. Gjennom pedagogiske handlinger jobbes det med å utjevne dette asymmetriske forholdet (Werler & Sæverot, 2020, s. 16). Når vi nå har sett på hva pedagogiske handlinger kan være, gjør det seg også gjeldene å stille seg spørsmålet om hva som ikke er pedagogiske handlinger.

### 2.6.1 Ikke-pedagogiske handlinger

Ikke alle handlinger som skjer i klasserommet kan kalles pedagogiske. Pedagogisk innhold og mål må legges til grunn for at det skal kunne kalles en pedagogisk handling. Der disse målene er knyttet til sosialisering, kvalifisering og subjektivering. Det er flere måter lærere sine handlinger kan kategoriseres som ikke-pedagogiske. Det handler om måten lærere kommuniserer og driver eleven fremover ut fra innhold og mål i selve handlingen.

Dersom lærerens respons på utfordrende atferd foregår uten et pedagogisk mål bak handlingen, vil vi kunne argumentere for at det er en ikke-pedagogisk handling. Vi kan argumentere for at det vil være en ikke-pedagogisk handling, da handlingens formål ikke vil ha et pedagogisk mål og innhold, og kan verken knyttes til elevens mål om kvalifisering, subjektivering eller sosialisering. Et eksempel er når atferden utfordrer læreren, og lærers respons på atferden er i form av trusler, kjefting, eller bortvisning. Med utgangspunkt i Werler og Sæverot kommer vi nå til å reflektere over noen eksempler på ikke pedagogiske handlinger.

Noe som stadig er oppe til debatt er skjermbruk i skolen. Skjermer spiller stadig en større rolle i elevenes hverdag. Elevene kan ha hver sin data, som de bruker i undervisning. Et eksempel: I en førsteklasse brukte de pc med mulighet for opplesning av ord og bokstaver på headset, for å øve på tekst til tale. Her er det et pedagogisk innhold og mål bak handlingen. Dette er i tråd med Sæverot, Werler og Sæverot, og kan kalles en pedagogisk handling. Når blir skjermbruken en ikke pedagogisk handling?

I elevenes matpause skal det ofte skje noe. Noen ganger er det høytlesning, lydbok, kanskje de ser på OL eller lignende. Andre ganger kan skjermen benyttes til diverse filmsnutter. Dersom målet bak skjermbruken er at elevene skal være stille og rolige, vil vi argumentere for at det ikke er et pedagogisk mål, og dermed heller ikke kan kalles en pedagogisk handling. Derimot hadde læreren gitt elevene en bestilling på forhånd, som gjør at elevene kan holde seg oppdatert på omverden og lære noe konkret. Denne type skjermbruk er en pedagogisk handling. Pedagogiske handlinger kan knyttes til Biestas tre dimensjoner. Der læring kan kobles til kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Elevene kan utvikle sosiale ferdigheter når de samarbeider med hverandre, eller får mulighet til å utvikle sin egen unikhet. Den pedagogiske handlingen blir ivaretatt når innholdet og målet bak handlingen blir ivaretatt.

Et annet eksempel hentet fra praksis er «knappenåltesten». Der en av lærerne var opptatt av at det skulle være helt stille i klasserommet. For å teste om det var stille nok, holdt læreren opp en knappenål. Det skulle være så stille at man hørte lyden av at den falt i bakken. Målet med knappenåltesten var å sjekke at elevene var helt stille, det som denne læreren definerte som arbeidsro. Ideen om arbeidsro er god. Når målet med arbeidsroen er stillhet for å høre knappenålen falle, blir fokuset feil. Vi vil argumentere for at dette ikke er en pedagogisk handling med bakgrunn i Vygotsky. Han mente at læring skjer i fellesskap, og at språket er sentralt i alle læringsprosesser (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 67). Dette er også en tanke som ligger til grunn i skolen. Det å be elevene om å være stille for å høre knappenålen falle, blir ikke pedagogiske mål oppfylt, og dermed en ikke pedagogisk handling. Ifølge Gert Biesta må det i en undervisning være tilstede de tre dimensjonene kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Når målet blir at arbeidsroen skal være stillhet, blir ikke kvalifiseringen, der eleven skal lære oppfylt. Samtidig vil dette påvirke det sosiale samspillet innad i klassen, da enkelte elever kan ha utfordringer med å oppfylle kravene. Knappenåltesten vil på den måten gå utover relasjoner, det sosiale fellesskapet og muligheten til å utvikle sin egen unikhhet. Vi skal nå presentere Biestas teori om eksistensiell pedagogikk.

## 2.7 Pedagogikkens hovedoppgave med utgangspunkt i Gert Biesta

Gert Biesta er en anerkjent nederlandsk professor i pedagogisk teori. Biesta har skrevet flere artikler og bøker, og er spesielt interessert i temaer omkring demokrati og demokratiske prosesser (Biesta, 2015a, s. 210). Han mener pedagogikkens hovedmål er å ruste barn og unge til voksenlivet, med fokus på det eksistensielle møte. Det store pedagogiske spørsmålet handler ikke om hvem jeg er, men om hva jeg gjør eller ikke gjør i møte med andre mennesker (Biesta, 2015a, s. 194). Lærere skal gjøre alt for å sikre at elevene blir stående i midten av ytterpunktene, aggressivt invaderende og passiv innesluttet (Sæverot, 2015, s. 22).

Biesta deler skolens og pedagogikkens hovedoppgave inn i tre ulike områder; kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Der kvalifisering og sosialisering omhandler kompetanse og sosiale regler, som er nødvendig i møte med samfunnet. De tre dimensjonene skaper rom for

omsorg, beskyttelse, glede og godhet i et fellesskap. Samtidig skal de hjelpe individene å ytre motstand, reagere, protestere og handle gjennom sine egne undringer, erfaringer og unikheter (Skoglund, 2015, s. 50). Ved å benytte dimensjonene kvalifisering og sosialisering utvikler individet en stemme, men den er ikke individets egen. Denne stemmen blir utviklet gjennom læring om kultur, tradisjon, utdanning og politikk, og blir dermed ikke individets individuelle stemme, men heller et ekkokammer av samfunnets forventninger. Den unike stemmen til individet kommer til uttrykk gjennom subjektivering. I følge Biesta blir unikheter beskrevet som uerstattelig, og ikke som annerledes. Subjektivering peker på et annet aspekt ved mennesket, der hovedfokuset handler om å anerkjenne andre individer, og hver enkeltes rett til handlingsfrihet. Alle disse tre dimensjonene står i tilknytning til hverandre. I følge Biesta er det helt essensielt å finne den rette balansegangen mellom de tre aspektene for å få til et godt utdanningstilbud og hjelpearbeid (Sæverot, 2015, s. 22). Med det mener Biesta at både kvalifisering, subjektivering og sosialisering må være tilstede i undervisningen, for å danne elever og klargjøre de til voksenlivet.

### 2.7.1 Kvalifisering

Kvalifisering handler om å få kvalifisert individet slik at en får kompetanse til å utføre bestemte oppgaver. Dette kan gjøres ved å tilegne seg ny kunnskap eller dyktiggjøre eksisterende evner, slik at en får dekket spesielle og generelle behov i dagens samfunn. I følge Biesta er det viktig at kunnskapen som videreføres, er basert på vitenskapelig forskning (Reindal, 2015, s. 144). Opplæringen er en viktig del av en livslang dannelsesprosess, som fokuserer på enkeltmenneskets ansvarlighet, frihet, selvstendighet og medmenneskelighet som hovedmål. Opplæringen skal sørge for at elevene får et godt grunnlag til å forstå seg selv, andre og verden for å gjøre gode valg i livet (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det er viktig at kvalifiseringen muliggjør og forbereder elevens fremtidige yrkesvalg. Det blir dermed viktig at undervisningen som blir gitt er nyttig, forståelig og relevant for deres fremtid. Ved å ivareta kvalifiseringen i undervisningen, kan det bidra til økonomisk vekst i samfunnet. Kvalifisering har ikke kun som mål å fremme økonomisk vekst, men bidra til at eleven utvikler ferdigheter i å engasjere, reflektere og delta aktivt som medborgere i et demokratisk samfunn, både politisk og kulturelt (Biesta, 2010, s. 19-20).

## 2.7.2 Sosialisering

Sosialisering skal ifølge Biesta ivareta sosial kompetanse. Det innebærer at barn og unge lærer seg å takle ulike sosiale situasjoner, lærer hva som er rett og galt, samt lærer hvordan man utvikler gode relasjoner til andre. Biesta påpeker at kulturen er viktig for å utvikle elevers verdier, holdninger, moral og læren om rett og galt. I tillegg er det viktig å gi elever innsikt i regler, normer og verdier for å sikre gode holdninger og oppførsel (Reindal, 2015, s. 144). Her ser vi en likhet med et overordnet prinsipp i skolen som handler om å formidle felles verdier, normer og regler. Dette for å sikre ulike møtesituasjoner og utfordringer en blir eksponert for i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2017). Målet med sosialisering kan ifølge Biesta bidra til at individene blir en del av fellesskapet, med fokus på sosialisering, tradisjon, kultur og politikk (Biesta, 2014, s. 26). Skolen er en sosial arena, dette presiseres også i st. meld nr 6 som påpeker at det er viktig å jobbe ut fra perspektivet skolen som et inkluderende fellesskap, som igjen kan fremme trygghet, læring, mestring, utvikling og trivsel (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12). Dette understreker også Vygotsky som mener at læring skjer i møte eller fellesskap med andre mennesker, der språket står sentralt (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 67).

## 2.7.3 Subjektivisering

Biesta fremhever den siste funksjonen, subjektivisering, og forteller at den må være et «reelt element innenfor all utdanning» (Reindal, 2015, s. 144). Subjektivisering dreier seg om hvordan utdanning kan bidra til å utvikle menneskelig frihet, ansvarliggjøring og uavhengighet. Her handler det i motsetning til de andre aspektene om å ikke bidra i en funksjon i samfunnet, men om å legge til grunn for handlingsfrihet, selvstendighet, aksept og uavhengighet. Dette finner vi igjen i den overordnede del av læreplanen, der det står spesifisert at skolen skal bidra til å støtte progresjonen av hver enkeltes identitet, med hovedfokus på å gjøre elevene trygge og sikre på eget ståsted (Utdanningsdirektoratet, 2017). Essensielt i alt hjelpearbeid er det mellommenneskelige møte, og mulighetene som ligger i disse møtene. Det er i relasjonen, i møtet, i dialogen at kanskje den største kraften til endring ligger (Bøe & Thomassen, 2017). Subjektivisering er en kontinuerlig prosess, der elevene utvikler sin unike identitet, som åpner opp for rettferdighet, selvstendighet, uavhengighet, handlingsfrihet, integritet og særegenhet (Biesta, 2010, s. 21; Børhaug, 2015, s. 61). Biesta er opptatt av at skolen ikke bare skal fokusere på mål, læring, kompetanse og resultater, dette kaller han «learnification». Dette er et fenomen som omhandler at fokuset på læring blir for stort, og at



individets subjektivering blir forsømt gjennom å ikke bli sett og hørt (Biesta, 2015b, s. 76). Biesta trekker frem at utdanningens primærmål er å ruste elevens valg til frihet, selvstendig, uavhengighet og dyrke sin egen unikhhet (Skoglund, 2015, s. 40-57).

En annen person som var opptatt av eksistensielle møter var Otto Friedrich Bollnow (1903-1991). Møtebegrepet blir ut fra Bollnow (1976) brukt om møter med kultur, mennesker og ulike tider. Møtet er en kontinuerlig prosess av det å være menneske. Dannelse blir sett på som en forberedelse til møtet, men den kan ikke i seg selv føre til at man opplever dette (Bollnow, 1969, s. 130). En av lærerens oppgaver handler om dannelse, og den kan ifølge Bollnow (1976) deles inn i to ulike kategorier, den kontinuerlige og diskontinuerlige. Den kontinuerlige oppdragelsen kan planlegges, og handler om at læring og utvikling er tilstede hele tiden. Dette fører til at eleven utvikler et fundament, som forbereder en til å ta valg. Diskontinuerlig oppdragelse omhandler vendepunktet og øyeblikket som må til for å få full innsikt til endring (Ulvik, Ulltveit & Telhaug, 2002, s. 73). Han mener at læreren ikke kan planlegge et pedagogisk møte i forkant, men skape grobunn for møter preget av frihet, åpenhet, læring og utvikling. Gjennom en slik tankegang kan en påvirke og endre forutsetningene for møtene. For at et møte mellom lærer og elev skal være gunstige og betydningsfulle, må eleven selv være åpen for samhandlingen i møte. Alle trenger å oppleve møter for vår innerste kjerne, både i forhold til hvordan mennesker utvikler og har det inni seg (Bollnow, 1969, s. 109). En måte å forberede elevene på kan være å jobbe med å få en åpen og undrende holdning (Bollnow, 1969, s. 139). Om kunnskapen skal bli elevens egen, må eleven selv ønske det (Ulvik, Ulltveit & Telhaug, 2002, s. 73). I en undervisningssituasjon kan man derfor si at undervisningen får som oppgave å formidle et møte (Bollnow, 1969, s. 131). Læreren kan ikke i seg selv få frem et møte, men hele tiden prøve å tilrettelegge for produktive og kreative øyeblikk, som skaper rom for møter (Ulvik, Ulltveit & Telhaug, 2002, s. 73).

## 2.7.4 Relasjoner

Gjennom Biestas tre dimensjoner kvalifisering, subjektivering og sosialisering vil relasjoner være en sentral del gjennom alle dimensjonene. Vi har derfor valgt å ta inn relasjoner her, som vil ligge som et bakteppe og underbygge alle dimensjonene.

Mennesker er sosiale vesener, der relasjoner blir våre sosiale forbindelser (Sollesnes, 2018, s. 69). Relasjoner er en svært viktig faktor, som avgjør om skolen blir en ressurs eller en

risikofaktor for elevene (Drugli & Nordahl, 2019). I følge Pianta (1999) kan relasjoner i skolen, og da mellom lærer og elev, ha stor effekt for hvordan eleven klarer å regulere emosjoner og atferd på skolen. Dette er også noe som kan ha positiv innvirkning på elevens samspill med medelever, og dermed skape trygghet. Videre kan denne relasjonen med læreren virke positivt inn på elevens læring, mestringsfølelse og utforskning (Drugli & Nordahl, 2019). Utfordrende elever opplever ofte å bli belært, rettet på, kritisert, avvist, korrigert, oversett eller overhørt og straffet på ulike måter, selv om atferden deres egentlig forteller oss at de trenger å bli sett og forstått (Kinge, 2020, s. 64). Ifølge Cherry vil det at eleven bruker mye tid på atferdsuttrykket sitt, som frustrasjon, være i forsvar og lignende, vil de da lettere få underskudd på den positive læringen, utviklingen og samhandlingen som de trenger. Ifølge Kinge er det viktig at elevene lærer seg å tro på seg selv, noe som skjer i relasjon med andre, og i relasjon med oss som møter dem i skolen (Kinge, 2020, s. 65). Det har vist seg at lærere har en tendens til å gi mest positive responser til elever som tilpasser seg både forventninger, og krav som stilles fra skolen (Drugli & Nordahl, 2019). Dermed er det ekstra viktig at læreren er klar over dette og jobber med relasjonskompetansen sin.

Kinge definerer relasjonskompetanse som evnen til å bygge en god relasjon til eleven, med en tanke om at denne relasjonen danner grunnlag for god og autentisk læring. Autentisk læring skjer bare i gode og trygge mellommenneskelige relasjoner (Kinge, 2020, s. 67). Denne kompetansen kan man trene opp, til en viss grad, gjennom utdanning (Sollesnes, 2018, s. 73). Videre beskriver Kinge relasjonell kompetanse og de kvalitetene som ligger til grunn empati, anerkjennelse, lytte og mentalisering. Disse kvalitetene er betydningsfulle, og avgjørende, for å hjelpe andre (Kinge, 2020, s. 18). Det å bry seg handler om et genuint ønske til å forstå, møte og hjelpe andre mennesker på en god måte. Det er mer enn bare metoder og teknikker, men hvordan vi møter, oppfører oss, og hva lærere gjør i møte med elevene (Kinge, 2020, s. 27). Hva lærere tenker og mener om eleven spiller en stor rolle, da læreren har definisjonsmakt over eleven. Dette påvirker hvordan læreren møter eleven, og igjen påvirker dette elevens atferd. Omsorgspersonene elevene møter i sin hverdag, har stor betydning for utgangspunktet for den enkelte elev (Drugli & Nordahl, 2019).

## 2.8 Sip-modellen - et redskap til å forebygge

«The social information processing model» (SIP), på norsk sosial informasjonsprosesseringsmodell, kan brukes til å forstå hvorfor barn agerer som de gjør i ulike sosiale situasjoner.

Modellen ble først grunnlagt av Crick og Dodge (1994), og har senere blitt gjennomgått og forklart av en rekke personer (Crick & Dodge, 1994, sitert i Santone et. al, 2020, s. 3). I denne oppgaven har vi valgt å ta utgangspunktet i Santone, Crothers, Kolbert og Miravalle (2020) sin tolkning av SIP-modellen. Denne kognitive strukturen kan brukes til å beskrive og forstå, barns tankeprosesser, arbeidsmodeller og tilpasninger i ulike sosiale scenarioer.

Forklaringsmodellen er fremtredende innenfor forskningsfeltet, der barn og unge viser tegn til aggresjonsproblematikk. Rammeverket viser den kognitive prosessen fra et barn mottar ulike signaler fra omgivelsene, til den utfører en handling, som en direkte respons på dette. Hvorfor agerer barn som de gjør? Hvordan kan vi forhindre aggresjon hos barn? Ved hjelp av SIP-modellens relevans skal vi i denne studien vise hvordan en forebygger og håndterer aggresjon i skolen.

Vi kan tenke oss til at denne modellen består av to sirkler; den indre sirkelen, databasen, som består av hukommelsen, minner, fortiden og erfaringene vi har med oss. I denne fasen finner vi også tilegnede normer som grenser og regler, og sosiale skjema. De sosiale skjemaene er spesielt viktig for læreryrket, da dette er skjemaer eller «bilder», som barnet aktiverer i det de ser en person. Ved hjelp av relasjonsledelse er det som lærer ekstremt viktig å opprette to hoved skjemaer hos elevene, nemlig trygg/vennlig og tydelig/klar voksen. Dersom en lykkes med dette vil det ha en forsterkende kraft på relasjonen i hvert eneste møte, mellom lærer og elev. De positivt ladde skjemaene vil da aktiveres hos elevene, og de vil automatisk tenke: jeg liker deg og jeg vet hva jeg har lov til. Gitt at en klarer å etablere disse skjemaene, kan det virke forebyggende for utagerende atferd (Santone et. al, 2020, s. 2).

Den ytre sirkelen består av seks kognitive prosesserings trinn, der de fem første omhandler tankeprosesser som: koding, tolkning, avklaring, bearbeiding og beslutning. Den siste sekvensen handler om iverksetting av en atferdsrespons. Det er her handlingen utføres, og barnet agerer. Gjennom de ulike fasene kan man få en bredere forståelse for hvorfor barn reagerer som de gjør (Santone et. al, 2020, s. 3).

Elever som viser proaktiv aggresjon, har ikke problemer med å tolke eller kode signaler. Denne typen aggresjon har som hensikt å oppnå tilhørighet, dominans og makt. Derfor leter elever med denne type atferd ofte etter svakhetstegn i den spesielle situasjonen, eller ved den enkelte personen. I forhold til SIP-modellen er det i fase 3, 4 og 5 at handlingene bærer preg av proaktiv aggresjon. Reaktivt aggressive elever er ofte preget av frustrasjon, raseri og forsvarsmodus. De har ofte en negativ tolkningsprosess, der signalene tolkes feil, som igjen fører til en reaktiv aggressiv handling. Denne typen atferd er sjelden planlagt, og har ikke noe påtenkt mål. Ved bruk av SIP-modellen er det i steg 1 eller 2 at feil avkodingen eller feiltolkningen skjer, dette fører direkte til steg 6, som utarter seg i en reaktiv aggressiv handling. Grunnen til at enkelte elever mistolker og reaktivt agerer, kan bære preg i deres personlige database (indre sirkel). At de har dårlige erfaringer og minner, som videre fører til at de reagerer som de gjør (Santone et. al, 2020, s. 6-8).

Når barna viser en negativt ladet aggresjon mot andre, kan dette videre føre til vanskeligheter med å opprette sosiale relasjoner, stole på andre mennesker, avvisning, utestenging, isolasjon, osv (Ogden, 2015, s. 51). Dette vil ha en selvforsterkende effekt, da elevene som opplever utestenging og avvisning blir frustrert. Dette kan igjen føre til en økt tendens av problematferd.

SIP-modellen beskriver kompliserte og utfordrende prosesser hos barn, der alle de ulike partene blir gjensidig påvirket av hverandre. Erfaringene til barna som allerede finnes i minnebanken (indre sirkel) har en innflytelse på hvordan barna handler her og nå. På den andre siden lagres disse handlingene og reaksjonene i hjernen hos barna, som de videre vil ta med seg til nye dilemmaer og situasjoner. Dette er en kontinuerlig prosess som stadig er i endring og utvikling.

### 3.0 Metode

I denne oppgaven har vi valgt å bruke kvalitativt intervju som forskningsmetode. Vårt ønske var å finne ut av hvilke pedagogiske handlinger, som kan egne seg i møte med elever med utagerende atferd. For å besvare problemstillingen ønsket vi å intervjuere lærere fra utadrettet tjeneste, som har en unik kompetanse og innsikt på feltet. Intervju beskrives som en undersøkelse der forskeren innhenter informasjon gjennom å stille informanten spørsmål om

deres oppfatninger, erfaringer og meninger om det aktuelle temaet for oppgaven (Bø & Helle, 2010, s.140). Ved å benytte intervju får informanten mulighet til å tenke gjennom sin praksis, noe som gir grunnlag for å få innsikt i informantens erfaringer og meninger omkring tema.

### 3.1 Beskrivelse av metode

Med begrepet metode mener vi de fremgangsmåtene som blir brukt for å belyse eller besvare spørsmålene som blir stilt, og de fremgangsmåtene som benyttes for å innhente kunnskap (Kleven, 2011, s. 16). Betydningen av begrepet metode er «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2021, s.140). Metoden er altså selve redskapet i en undersøkelse (Krogd, 2018, s. 31). Det er vanlig å kategorisere metoder i to grupper. Innenfor forskning velger en enten den kvalitative metoden, eller den kvantitative metoden. Det er viktig å velge den metoden som er mest hensiktsmessig for å besvare forskningsspørsmålet (Sjøvoll, 2018, s. 23). Forskjellen som skiller metodene er at kvantitative metoder vektlegger utbredelse og antall, mens kvalitative metoder søker å gå i dybden og vektlegger betydning. Den kvalitative metoden handler om å finne mening, og de svarene metoden søker vil ikke kunne måles. Den kvantitative metoden studerer uavhengige samfunnsmessige kontekster, der det er et stort utvalg som kan delta i studien. Mens den kvalitative metoden fokuserer på «prosesser som tolkes i lys av den konteksten de inngår i» og har et lite utvalg, men som gir mye informasjon om det vi undersøker (Thagaard, 2015, s. 17).

Kvalitativ utdanningsforskning handler ofte om det å studere menneskelige samhandlinger i en praksissituasjon (Krumsvik & Jones, 2019, s. 17). Målet med den kvalitative forskningen er å være undersøkende, og ha som formål å gå bak tallene. Her ved å utforske sosiale mønster, og individs oppfattelse og fortolkninger av omverden og virkeligheten (Krumsvik & Jones, 2019, s. 18). Kvalitativ forskningsmetode gir også en mulighet til å kunne gå mer i dybden, noe den kvantitative metoden ikke byr på (Krumsvik & Jones, 2019, s. 19). Tall viser ikke alltid det de ved første blick ser ut til å vise. Krumsvik peker på viktigheten av kritisk tenkning når man leser forskning (Krumsvik & Jones, 2019, s. 17).

Krumsvik bruker Merriam for å forklare noen kjennetegn på kvalitativ forskning, som også forklarer hvordan denne metoden skiller seg fra den kvantitative forskningsmetoden. Den kvalitative forskningen har en induktiv tilnærming til analysen. Målet er ofte å forstå

individenes oppfatning av deres egen livsverden, der det ofte blir brukt feltarbeid for å undersøke dette. I datainnsamling og analysen er det som regel forskeren selv som er det primære instrumentet. Disse funnene som blir avdekket er baserte på «rike beskrivelser» (Merriam i Krumsvik & Jones, 2019, s. 19). Kvalitativ forskningsmetode bør sees i sammenheng med kvalitativ orientering. Der det foreligger en tanke om at prosesser og fenomener bør beskrives, før teorier, forståelse og forklaring kan finne sted. Dette for å se om kvalitetene bør behandles som kvantiteter. Det vektlegges kulturelle, dagligdagse og situerte aspekter ved menneskers tenkning, viten, handling, læring og deres måte å forstå seg selv på (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 30). «Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side. Å få fram betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål» (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 20). Med utgangspunkt i denne definisjonen kan vi benytte kvalitativt intervju for å samle inn detaljerte og utfyllende svar fra informantene. De vil få mulighet til å svare fritt på spørsmålene som vi stiller. Er det noe som er uklart, eller som trengs å spesifiseres, er det rom for å stille oppfølgingsspørsmål i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 171).

## 3.2 Valg av metode

Forskning handler om å finne riktig metode til rett forskningsspørsmål (Krumsvik & Jones, 2019, s. 16). Selv om det er vanlig å dele metoder inn i to hovedkategorier; kvalitativ forskningsmetode og kvantitativ forskningsmetode, kan man også benytte seg av begge. Disse to skiller seg fra hverandre, der begge har sine styrker og svakheter. Når vi skal velge hvilken metodisk tilnærming, må vi velge hva som er relevant i forhold til problemstillingen vår (Thagaard, 2015, s. 58). Innenfor den kvalitative metoden kan man velge både observasjon, samtale eller intervju for å samle inn datamateriale. Vi har i denne oppgaven valgt å bruke intervju som forskningsmetode, for å innhente nødvendig data til oppgaven. Intervju defineres av Bø og Helle som en undersøkelsesteknikk som kjennetegnes ved at forskeren gjennom spørsmål, prøver å innhente informasjon om informantens meninger, selvoppfatning og erfaringer om et aktuelt tema (Bø & Helle, 2014, s. 135). Intervju som metode er hensiktsmessig for å få innsikt i hvordan informantene forstår og opplever sine omgivelser og seg selv (Thagaard, 2015, s. 58). Dette skaper et viktig fundament for å få innblikk i informantens tanker, følelser og erfaringer (Thagaard, 2015, s. 95). Et slikt intervju bør inneholde både faktaspørsmål og meningsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 47).

I den kvalitative metoden bruker forskeren observasjon, samtale eller intervju. Ved å benytte ulike forskningstekniker vil det åpne opp for at forskeren har mulighet til å leve seg inn i mangfoldet av sanseinntrykk, knyttet til det aktuelle tema (Bø & Helle, 2010, s. 168).

Kvalitativ forskning har muligheten til å utfylle kvantitativ forskning der den kommer til kort (Krumsvik & Jones, 2019, s. 19). En fordel med den kvalitative metoden er nærheten man får mellom forsker og informant. Dette står i kontrast til den kvantitative der man har en avstand til deltakerne i studien, for innsamlingen skjer i form av tall og tekst (Tjora, 2021, s. 27).

Kvalitativ metode i forskningen har tradisjonelt blitt sett på som det forholdet mellom de som studeres og forskeren, det oppstår både i intervju og deltakende observasjon (Thagaard, 2015, s. 11). På lik linje skal forskeren være bevisst på nærheten som oppstår.

Det finnes flere sentrale elementer som kan bidra til å beskrive og forklare den kvalitative metoden på en god måte. Den første er at det opprettes nær kontakt mellom forskeren og informanten, altså de som besitter kunnskapen som skal studeres (Thagaard, 2015, s. 11). Den andre er at det er viktig at forskeren er klar over den sosiale handlingen som ligger i bunn, der informanten deler av sine erfaringer med forskeren. I intervjusituasjonen vil det åpne opp for at informanten deler, og at forskerrollen kan være fleksibel i forhold til å gripe fatt i situasjonen og erfaringene og synspunktene som blir delt, men det er også viktig å være bevisst på at det sosiale forholdet og situasjonen er sensitivt (Thagaard, 2015, s. 13). Det er i fordypningen og analysen av temaet og problemstillingen, selve helhetsperspektivet er viktig, og kompleksiteten kommer frem. Det er i analysen og fortolkningen av data, de sosiale fenomenene skal studeres og analyseres, selv om analysen starter allerede i intervjusituasjonen (Thagaard, 2015, s. 31).

### Semistrukturert forskningsintervju

Det finnes ulike måter å gjennomføre et intervju på. En kan velge mellom et strukturert, semistrukturert, dybdeintervju eller hverdagsamtale. Vi har i denne oppgaven valgt å benytte et semistrukturert intervju.

Dersom man skal forsøke å forstå temaer fra intervjupersonenes dagligliv og deres perspektiv, bruker man et semistrukturert livsverdenintervju. Denne type intervju er ikke like bundet til intervjuguiden som andre typer. Dette er ikke en helt åpen samtale, da man fremdeles har en

intervjuguide å gå etter, men det er heller ikke like lukket som for eksempel et spørreskjema (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 46). Her kan man stå mer fritt til å endre på rekkefølgen til spørsmålene og hvordan vi formulerer spørsmålene. På denne måten gir det oss en større mulighet til å utforske fortellingene og informasjonen, som informantene bidrar med (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 156-157).

Fordelen med et intervju er at man har muligheten til å få frem en dypere kunnskap eller informasjon, som man gjerne ikke får tak i ved bruk av et spørreskjema. Et semistrukturert intervju gir muligheter til å stille oppfølgingsspørsmål, som ikke er en del av intervjuguiden (Krumsvik, 2019, s. 166). På denne måten gir det oss en mulighet til å utforske enda dypere det informantene våre har å tilby. For å unngå forvirring eller mistolking av spørsmål, er det viktig at intervjusspørsmålene er utformet konkret og konsist. Intervjuet bør unngå dikotome spørsmål, der svarene kan bli korte og lite utfyllende. I situasjoner der svarene i intervjuet ble upresise, ble det stilt oppfølgingsspørsmål. Gjennom intervjuet var det viktig å stille et spørsmål om gangen, og la informantene få tid til å svare. Dette for å styrke reliabiliteten i forskningsprosjektet (Krumsvik, 2019, s. 168).

For å strukturere forskningsintervjuet har vi benyttet oss av Kvale og Brinkmanns (2021) syv faser for intervjuundersøkelse. Vi har valgt intervju som metode, fordi forskningsspørsmålet vårt søker erfaring og kunnskap knyttet til temaet utagerende atferd blant elever (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 135). Formålet med disse syv punktene er sikre at forskeren er i stand til å ta gode valg knyttet til metode basert på kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 134). Ved å benytte Kvale og Brinkmanns syv faser, har vi planlagt og systematisert forskningsprosjektet vårt på følgende måte:

Det første vi startet med var **tematisering** av oppgaven, der vi arbeidet med formål og tema. Det var i denne perioden vi fant ut hva vi skal skrive om og hvorfor vi ønsket å skrive om akkurat dette temaet. Vi bestemte oss for at vi skulle skrive innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet. Her finnes det et hav av muligheter, men etter flere runder landet vi på utagerende atferd. Videre bestemte vi oss for å ta med pedagogiske handlinger, og hvordan det kan brukes i møte med elever i ulike situasjoner. Gjennom vårt prosjekt studeres hvilke pedagogiske handlinger lærere kan benytte, i møte med elevatferd. Deretter kunne vi undersøke hvilken metode som egner seg best i forhold til forskningsspørsmålet vårt (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 137).



I den neste fasen arbeidet vi med **planlegging** av oppgavens design. Det er i denne fasen vi kom frem til problemstillingen. Det var en prosess, med flere revideringer. Problemstillingen vår er: Hvilke pedagogiske handlinger kan egne seg i møte med utagerende elevatferd? Inspirasjonen til problemstillingen vår er hentet fra situasjoner i praksis, ønske om å utvide vår kompetanse og interesse for temaet (Thagaard, 2015, s. 49). Forskningsspørsmålet har påvirkning, og blir utslagsgivende over hvilken metode som blir valgt i oppgaven, og hvilken form prosjektet får videre. Vi valgte etter hvert som problemstillingen kom på plass, å ha kvalitativt intervju som metode, fordi det var det som passet best for prosjektet vårt.

I denne fasen gikk vi i gang med **intervjuene**. Her startet vi med gjennomførelser av intervjuene, og innhente datamaterialet. Når vi skulle intervjuer var det viktig for oss å følge intervjuguiden i gjennomførelse prosessen. Dette gjorde vi for å være best mulig forberedt på våre hovedspørsmål og oppfølgingsspørsmål når vi skulle gjennomføre selve intervjuet (Thagaard, 2015, s. 100). Hovedfokuset vårt var å innhente erfaringer og kunnskap om tema og forskningsspørsmålet. Det er viktig å avklare hvordan intervjuene skal foregå på forhånd med hverandre og informantene. Vi benyttet lydopptak i gjennomførelsen av intervjuene, noe vi hadde øvd på gjennom pilotintervjuet. Dette var avtalt med informantene på forhånd. Det deltok tre informanter i vårt forskningsprosjekt. Intervjuene tok utgangspunkt i guiden som var laget og testet gjennom et pilotintervju på forhånd. Vi valgte å ikke ha noe tidsbegrensning i gjennomførelsen av intervjuene, da informantene skulle få god tid til å besvare spørsmålene. Informantene fikk ikke tilgang til intervjuguiden på forhånd, men svarer etter beste evne ut fra kompetanse og erfaring på spørsmålene. Om det var noe uklart, eller behov for en mer detaljert beskrivelse, stilte vi oppfølgingsspørsmål.

Når vi hadde gjennomført intervjuene, tok vi fatt på **transkriberingen**. For å kunne bruke intervjuene i oppgaven, måtte vi klargjøre dem til analysen. Derfor transkriberte vi intervjuene om fra tale til tekst. Her var vi ekstra nøye for å fremstille intervjuene så korrekt som mulig. Et muntlig produkt kan være utfordrende å omgjøres til tekst, der ironi, latter, kroppsspråk blir benyttet i situasjonen, og ting kan tolkes ulikt. Dette handler også om å sikre tilstrekkelig kvalitet i oppgaven vår. Vi benyttet både lydopptak og notering i gjennomførelsen av intervju, for å unngå at noe ble uklart eller glemt. Siden vi er to forskere i prosjektet, valgte en å ta notater i tillegg til lydopptaker. Det er en fordel å være to personer i gjennomførelsen av intervjuet, for å sikre kvaliteten av intervjuene.

Når transkriberingen var gjennomført, startet vi med **analysen**. Det er her vi bestemte ut ifra oppgavens formål og tema hvilken analysemetode vi skulle benytte i oppgaven. Videre er det i denne delen at funne våre skal tolkes og analyseres. Å analysere handler om å dele opp et materiale i mindre biter, dette gjorde vi gjennom å knekke ned det ferdig transkriberte materialet, og trekke ut ord, setninger eller avsnitt. Her var det viktig at vi ikke mistet helheten, og at vi trakk ut de viktige delene av historiene, som har blitt presentert for oss gjennom intervjuene. I analysekapittelet vil relevante funn hentet fra datamaterialet bli presentert. Poenget med intervjuet er å avdekke meningen med spørsmålet. Vi valgte å ta utgangspunkt i intervjuguiden som sammen med problemstillingen baner vei for hvilken teori som er nødvendig i oppgaven. Det ble strukturert etter hovedspørsmål, og informantene ble kategorisert som informant 1,2 og 3. Dette for å skape en bedre oversikt og struktur i analysedelen. I analysedelen vil utdrag fra intervjuene bli presentert. Det er i analysedelen vi trekker ut selve meningen av intervjuene og sammenligner informantene sine utsagn. Det er i denne fasen det blir bygget bro mellom teori og innsamlet datamateriale, som gir videre rom for sammenligning og drøfting.

Etter hvert var det **verifisering** vi skulle ta fatt på. I denne delen av oppgaven er det viktig at vi kvalitetssikrer pålitelighet, validitet og generaliserbarhet i oppgaven vår. Vi benyttet intervju som metode, og det stiller store krav til verifiseringen av oppgaven, i forhold til de etiske utfordringer oppgaven er eksponert for. Her ble det viktig at vi ivaretar informantens følelser, perspektiver og tanker, samtidig som vi ivaretar oppgaven. Reliabilitet handler om i hvilken grad resultatene er pålitelig, i vårt prosjekt har det innvirkning både på intervjuet, transkribering, analysen og rapporten. I transkriberingen sikret vi reliabiliteten ved å benytte lydopptak for å sikre informasjonen og troverdighet i oppgaven. For å sikre kvalitet i oppgaven vår var det viktig å gjennomføre et pilotintervju for å ha nødvendig erfaring til tekniske hjelpemidler, og ha tilstrekkelig kunnskap på forskningsfeltet. Validitet handler om gyldighet og styrken av tolkningene vi kommer frem til (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 137). Vi benyttet også validitet til å kvalitetssikre om metoden faktisk fungerte i undersøkelsen, og i kontroll av kildene og de funn vi kom frem til. I oppgaven vår foregår det en kontinuerlig validitet gjennomgående i alle deler, dette for å kontrollere og kvalitetssikre alle ledd i oppgaven. Når vi benytter demper i oppgaven, vil validiteten og reliabiliteten styrkes. Vår oppgave kan ikke generaliseres, da utvalget er for snevert.

### 3.3 Vitenskapsteoretiske grunnlag

Den vitenskapsteoretiske forankringen er viktig, for å forstå sammenhengen mellom metode, design og teori som benyttes gjennom undersøkelsen (Fuglseth, 2018, s. 246). Den vitenskapelige forankring påvirker hvilken informasjon vi søkte, fra begynnelsen av prosjektet. Dette var med på å danne utgangspunktet for vår forståelse i det videre arbeidet med masteren (Thagaard, 2015, s. 37). Det er flere ulike tilnæringsprosesser og forståelsesmåter, som passer til ulike metoder og disipliner. Vi var opptatte av å velge noe som passet inn i det spesialpedagogiske feltet, et felt som er nært knyttet til mennesker. Problemstillingen vår krevde at vi undersøkte informantenes meninger og betydningen av disse. Her fant vi at det var to ulike prosesser som kunne passe til vårt prosjekt: fenomenologi og hermeneutikk. Der den førstnevnte egnet seg til å trekke ut informantenes meninger om tematikken, egnet den andre seg til å tolke meninger. Dette gjorde at vi endte opp med å benytte oss av en kombinasjon av disse to: fenomenologisk-hermeneutikk. Dette gav oss muligheten til å trekke ut meninger og tolke disse. Vi vil nå kort presentere hva disse går ut på.

#### 3.3.1 Fenomenologi

Fenomenologi fokuserer på å «forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene» (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 45). Dette med en forståelse i bunn av at virkeligheten er slik menneskene oppfatter den. Fenomenologi gjør seg gjeldende i dette masterprosjektet, da vi er opptatte av hvordan informantene opplever utagerende atferd i deres hverdag. Her ønsket vi å undersøke deres tanker og meninger rundt temaene atferd og pedagogiske handlinger. Vi ønsket å få tak i beskrivelser fra deres virkelighetsverden, og hvordan dette opplevdes for informantene i deres arbeidshverdag (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 45). Fenomenologi byr på muligheten til å undersøke erfaringer i første person, men på den andre siden kritiseres fenomenologien for at man tar erfaringer som gitt (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 51).

### 3.3.2 Hermeneutikk

Innen hermeneutikken er det vanlig å visualisere den som en sirkel, den hermeneutiske sirkel, der grunntanken går ut på at meningen av en del kan bare forstås i lys av helheten, og helheten kan forstås ut fra delene (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 134). Dette kan også forklare som en spiral, der den nye forståelsen tar oss enda dypere (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 134 - 135). Hva som er en del og hva som er en helhet, bestemmes ut fra forskerens problemstilling. Her kan det variere om delen er et ord, en mening, et avsnitt eller en setning for å nevne noen eksempler. Helheten kan være hele teksten, forfatteren selv, eller for eksempel den historiske bakgrunnen (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 154). Vi skiller mellom to skoler. Den objektiverende hermeneutikken baserer seg på mening, der vi ser på deler og helheter. Den aletiske hermeneutikken baserer seg på førforståelse og forståelse. Disse to ulike skolene blir sett på som komplimenterende, og ikke motsetninger (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 142).

### 3.3.3 Fenomenologisk-hermeneutikk

Ingen metode ville vært helt perfekt for et forskningsarbeid, da det er så mange ulike måter å arbeide på, og så mange ulike måter disse forståelsesmåtene kan være med på å berike arbeidet. Der fenomenologi fokuserer på mening, har hermeneutikken hovedfokus på tolkning. For å finne vitenskapsteoretiske grunnlag som er passende for oppgaven, måtte vi se på problemstillingen og hva den krever. I dette masterprosjektet ble det dermed nødvendig å tolke disse meningene, som vi henter ut fra informantene våre. Vi trenger informantenes tanker og meninger fra deres livsverden, men for å kunne jobbe med dette trenger vi også å tolke disse meningene. Dette gav oss den fenomenologiske-hermeneutikken, som er en metode utarbeidet av Lindseth og Norberg. Denne metoden brukes ofte i menneskestudier, og må produsere tekst for å kunne være i stand til å utforske meningen til en del av denne verden, og finne essensen i det. Et fortellende intervju trekkes frem som en metode, for å undersøke menneskers erfaringer og meninger. Erfaringene våre kan endres, dersom det er nødvendig. Da er det ikke selve teksten vi undersøker, men meningen som ligger i den. Her ligger det også en fare for å ta en mening for gitt, da vi alle har naturlige holdninger, der vi allerede har tanker og holdninger til et fenomen (Lindseth & Norberg, 2004).

### 3.4 Intervjuguide

Intervjuguiden blir skapt og bygges opp rundt de emner og temaer, forskeren ønsker å undersøke og finne svar på. Da vi skulle velge hvilken form for intervju vi ønsket, falt valget på semistrukturert intervju, i forhold til hva forskningsspørsmålet vårt søkte svar på. Det semistrukturert intervju søker og ønsker å innhente beskrivelser av informantens livsverden. Intervjuguiden til det semistrukturerte intervjuet vil inneholde emner og forslag til spørsmål, som kan stilles om de ulike temaene (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 156). Det semistrukturerte intervju åpner for mulighet til å endre formuleringen og rekkefølgen på spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 46).

Et viktig mål med kvalitative intervjuer er å undersøke de temaer vi søker informasjon om. Utgangspunktet for intervjuguiden (vedlegg 2) er å forsøke å svare på problemstillingen. Thagaard trekker frem grunnleggende prinsipper for hvordan vi utformer en intervjuguide. Intervju inneholder både hovedspørsmål og oppfølgingsspørsmål. Der hovedspørsmålet er selve grunnlaget i intervjuguiden, og tar utgangspunkt i temaene, som forskeren ønsker å få besvart og informasjon omkring (Thagaard, 2015, s. 100). Sentrale temaer i intervjuguiden blir hentet fra problemstillingen. Dette benyttet vi oss av i vår intervjuguide, der hvert tema ble introdusert med et hovedspørsmål, som har sitt utspring fra problemstillingen. Vi hadde fem hovedtemaer i vår intervjuguide. Dette for å sikre at kunnskap om sentrale temaer blir ivaretatt. Poenget med å stille oppfølgingsspørsmål er å innhente en bredere kunnskap, beskrivelse eller informasjon om temaer, begreper, eksempler eller ting informanten eller intervjuer tar opp i intervjuet, som er viktig å få nyansert (Thagaard, 2015, s. 101). Dette var noe vi tok med i vår intervjuguide. Der vi både planlagte oppfølgingsspørsmål, men også grep fatt i intervjusituasjon, der det var rom for å stille oppfølgingsspørsmål.

Når vi skulle strukturere og utforme intervjuguiden, var det nødvendig å utforske hvilken modell, som kunne være nyttig for vårt prosjekt. Vi valgte å benytte oss av et «tre med grener modell». Den går ut på at stammen representerer selve hovedtemaet, og grenene på treet representerer underkategoriene. Her ble det viktig at vi fant en balansegang mellom intervjuguidens spørsmål, og det å gå i dybden (Thagaard, 2015, s. 103). Ved behovet for en mer presis forklaring eller utbrodering, ble oppfølgingsspørsmål stilt. I arbeidet med intervjuguiden, ble alle spørsmålene knyttet opp mot aktuell teori for oppgaven. Teorien i oppgaven er utgangspunktet for hovedtemaene i intervjuguiden, og oppfølgingsspørsmål som

ble planlagt på forhånd.

Det ble flere utkast av intervjuguiden, før det endelige resultatet stod klart. Det første vi var opptatt av var å formulere spørsmål knyttet opp mot problemstillingen. Det andre som var viktig var at spørsmålene vi skulle stille var åpne, og ga rom for at deltakerne i studien kunne svare fritt og føle seg trygge. Det var viktig at spørsmålene vi stilte ikke var for generelle, men mer konkrete spørsmål for å unngå refleksjon over eget liv. Thagaard påpeker at det er viktig at spørsmålene er såpass åpne, at det gir informantene mulighet og oppmuntring til å ville fortelle (Thagaard, 2015, s. 103). For å få til et godt intervju, er det nødvendig at forskeren setter seg inn i informantens sin situasjon (Thagaard, 2015, s. 100). Det er viktig at forsker klarer å skape tillit og en god atmosfære (Thagaard, 2015, s. 109). For å få til den ønskelige atmosfæren er det nødvendig at forskere er engasjert, lyttende og gir positive tilbakemeldinger og respons, både gjennom kroppsspråk og tale til deltakerne (Thagaard, 2015, s. 108). For å få til en trygg og god atmosfære, startet vi intervjuguiden med noen bakgrunnsspørsmål, dette for å starte rolig med temaer deltakerne er trygge og komfortabel med, og som krever lite refleksjon hos deltakerne.

Intervjuguiden for dette prosjektet ble delt inn i fem forskningstemaer: pedagogisk handling, pedagogikk og andre disipliner, utagerende atferd, håndtering av utagerende atferd og eksistensiell pedagogikk. Under hvert hovedtema, blir det stilt planlagte del-spørsmål knyttet til hovedtema. Oppfølgingsspørsmål ble stilt ved behov for mer informasjon, og kunnskap omkring et tema. Dersom informanten ikke forsto spørsmålet, eller fant spørsmålet vanskelig, forsøkte vi å omformulere, og stille oppfølgingsspørsmål for å hjelpe informanten på vei mot et svar.

### 3.5 Pilotundersøkelse

Krumsvik understreker viktigheten av å gjennomføre et pilotintervju i planleggingsfasen, ved å gjennomføre det som en øvelse, der man kan få tilbakemelding på tempo, spørsmål, om begrepene var uklare og lignende (Krumsvik, 2019, s. 167). Alle forberedelser er gjort med utgangspunkt for å beherske intervjusituasjonen på en kvalitet sikker måte.

Vi valgte å gjennomføre et pilotintervju før vi startet datainnsamlingsprosessen. Vi ønsket å teste om intervjuguiden fungerte optimalt, eller om det var nødvendig å foreta noen endringer. Vi ønsket også å sjekke om intervjuguiden ga oss de svarene vi var på utkikk etter. Et pilotintervju gir oss et innblikk i intervjuguiden, om den fungerer optimalt i praksis. Det er mulighet for å gjøre eventuelle endringer, før en går i gang med selve intervjuet. Vi ønsket å prøve ut hvordan den eksterne lydopptaker og det tekniske fungerte, før vi skulle benytte oss av det i den virkelige intervjusituasjonen (Johnsen, 2018, s. 205).

Pilotintervjuet ble med andre ord en test og en forsikring om at alt fungerte som planlagt, både det tekniske og personlige. Selve hensikten med et prøveintervju er å få en direkte tilbakemelding på hvordan vi fungerer i intervjurollen og guidens gyldighet (Johnsen, 2018, s. 205). Vi opplevde at det var en fordel å gjennomføre et pilotintervju, for det ga oss relevant erfaring knyttet opp mot intervjusituasjonen, og en nøyе gjennomgang av intervjuguiden i praksis. En ting er å skrive en intervjuguide, det er en helt annen opplevelse å være i en intervjusituasjon. Det førte til at vi kunne senke skuldrene, og gå inn i intervjusituasjonen mer avslappet og med litt selvtillit.

Gjennom pilotintervjuet gjorde vi oss noen erfaringer, blant annet ble det uoversiktlig at vi begge skulle intervju og stille spørsmål. Vi tok en debriefing av pilotintervjuet etter det var gjennomført, og ble enige om å gjøre noen justeringer. En av justeringene ble da at under intervjusituasjonen var det en av oss som hadde ansvar for å stille spørsmål, og en satt og noterte. Det ble også klart at det var viktig å notere ned både spørsmål og delspørsmål i notatene, slik at det var mer oversiktlig å gjennomgå notatene i etterkant. Dette er noe Krogtoft og Sjøvoll påpeker at det kan være lurt å være to deltakere i intervjusituasjonen. Dette fordi det kan være vanskelig å skulle følge med, gripe fatt i oppfølgingsspørsmål, stille spørsmål, samtidig som man er engasjert og noterer på en og samme tid (Johnsen, 2018, s. 207). Vi valgte å ikke ha noen tidsbegrensning, slik at informanten fikk svare fritt og bruke tiden de trengte. Vi fikk også erfare viktigheten av å stille oppfølgingsspørsmål. For å få informantene til å åpne seg, var det viktig å vise engasjement igjennom kroppsspråk og oppmuntre informant til å fortelle med å være vennlig og mottakelig. Ved å ha et pilotintervju kan man teste om spørsmålene fungerer, om innholdet i spørsmålene er forståelig, og ikke minst øve på ferdighetene som er viktig i en intervjusituasjon. Det var også nødvendig å teste ut at utstyr som lydopptaker fungerte (Krumsvik, 2019, s. 169).

## 3.6 Utvalg

For å besvare oppgavens problemstilling, var vi avhengig av å finne informanter som var relevant i forhold til vårt forskningsspørsmål. Situasjonen vi som forsker står i når vi skulle gjøre et utvalg, var å søke etter informanter som kunne gi oss relevant informasjon knyttet til oppgaven. Det er vanlig å benytte et strategisk utvalg i kvalitativ metode, det handler om at informantene som blir valgt har kvalifikasjoner eller egenskaper, som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2015, s. 60). For å få til et godt intervju, er det viktig at informanten har bred kunnskap om temaene som skal utforskes (Thagaard, 2015, s. 103). For at oppgaven skal være pålitelig var det viktig å søke informanter som var villige til å stille opp og som var godt kjent med temaet. En viktig forutsetning for å få til dette var å benytte en formell kontakt, som hadde eksterne kontakter innenfor det aktuelle miljøet, som kunne gi svar på forskningsspørsmålet i studien (Thagaard, 2015, s. 61). Vi benyttet de opplysningene fra den formelle kontakten, som et springbrett til å finne frem til de utvalgte informantene. Det vil si at den formelle kontakten hjalp oss i riktig retning, men vi selv tok initiativ til å opprette kontakt med informanter. Kriteriene for å delta i dette forskningsprosjektet var: er utdannet lærer, har kunnskap og erfaring med elever som viser tegn til utagerende atferd. Vi ønsket å intervjuere lærere fra utadrettet tjeneste, da de besitter en unik kunnskap på feltet. De er lærere som praktiserer læreryrket både som lærer, men også som veiledere. Der de blir tilkalt til ulike skoler for å observere, diskutere og veilede lærere i møte, med blant annet utagerende atferd. Vi brukte litt tid på å finne informanter som passet vårt prosjekt, da de hadde byttet navn fra «reiselærere» til utadrettet tjeneste. Når vi omsider fant ut av det, gikk prosessen greit.

I denne oppgaven består datamaterialet av intervjuer med tre lærere fra utadrettet tjeneste. De har alle ulik erfaring, bakgrunn og alder, men har samme arbeidsplass. Utvalget er ikke tilfeldig, da vi kontaktet og valgte informanter. Vi hadde ikke kjennskap til informantene fra før, og deltakerne får ikke noe utbytte av å delta i studien. Det vil ha liten påvirkning på resultatene. Det finnes ikke et svar eller en regel på hvor mange informanter man bør ha. En må ha nok informanter til å klare å besvare oppgavens spørsmål. Det er viktig at en ikke har for mange informanter og heller ikke for få informanter. Har man for mange er det ikke mulig å gå i dybden, men er det for få informanter kan det gå utover oppgavens validitet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 148-149). Vår oppgave består av tre informanter. Egentlig hadde vi



planlagt å gjennomføre fire intervju. Men på grunnlag av pandemien, trådte nye restriksjoner i kraft, og det tok for lang tid før de åpnet opp igjen og gjorde det mulig å gjennomføre det siste intervjuet.

### 3.6.1 Prosedyrer ved innsamling av data

Da NSD søknaden ble godkjent, (vedlegg 3) startet prosessen med å kontakte relevante informanter for oppgaven. Dette underbygger Dalen, som påpeker at det er viktig å sikre tillatelse før man går i gang med å finne informanter (Dalen i Johnsen, 2018, s. 206). Vi sendte ut mail til flere mulige informanter, og fikk etter hvert avklart hvem som kunne tenke seg å delta i studien. Vi endte opp med fire informanter, der den siste informantene måtte trekke seg på grunnlag av pandemiens restriksjoner, som gjorde det utfordrende å møtes. Det gjorde at vi stod igjen med tre kunnskapsrike informanter, som ønsket å delta i studien. Alle informantene var positive til å stille opp, og ga oss rask tilbakemelding. Deltakerne fikk tilsendt et informasjonsskriv (vedlegg 1) på mail, der deltakerne av prosjektet fikk skriftlig informasjon om forskerne og studien, der både tema og problemstilling ble presentert. Vi bestemte oss i samråd med veiledere om at informantene ikke fikk se intervjuguiden på forhånd. Dette for å få tak i deres erfaringer, kunnskap og tanker i situasjonen, og dermed unngå innøvde svar. Deretter var det bare å avtale tid, sted og sette i gang.

Diskusjon om antall informanter en bør ha med ved innsamlingen av data vil alltid være tilstede. Er antall informanter for lite, vil analysen og konklusjonen bære preg av det. På samme måte så vil for mange informanter ha innvirkning på at en ikke klarer å gå i dybden av det innsamlede datamaterialet (Johnsen, 2018, s. 202). På grunn av oppgavens omfang, og de tidsrammene som er tilstede, valgte vi å kontakte informantene selv. Vi kontaktet informanter, som har inngående kunnskap og erfaring omkring temaet vårt. Informantene var et blandet utvalg bestående av både menn og kvinner, dette påpeker Thagaard at kan være nyttig, da det ofte foreligger en ulik tilnærming og forståelse ut fra ulike kjønn (Thagaard, 2015, s. 116). En styrke med utvalget er at begge kjønn er representert, og at informantene har ulik bakgrunn og arbeidserfaring. En svakhet med oppgaven er at de tre informantene er knyttet til samme arbeidsplass, som gjør at de er en del av den samme arbeidskulturen. En styrke med oppgaven er at den ikke har for mange informanter, som gjør det mulig for oss å gjennomgå en grundig tolkning, og gå i dybden av kildematerialet. Samtidig kan det være en svakhet med oppgaven at vi ikke hadde en, eller to informanter til for konklusjonen og analysen sin del (Johnsen,

2018, s. 202). En annen svakhet ved utvalget er at det ikke er tilfeldig valgt. Det kan også være en styrke da informantene er valgt på bakgrunn av informantens kunnskap, erfaringer og innsikt i temaet.

### 3.7 Etiske utfordringer

Etikk har sitt utspring fra det greske ethos og betyr karakter, det ble oversatt til latinsk mores (moral) som betyr karakter, skikk eller vane (Annas i Kvale & Brinkmann, 2021, s. 95). Etikk handler om å bry seg om andre, i denne sammenheng å bry seg om informantens perspektiv, tanker og følelser (Johansen, 2021, s. 200). Når man skal gå i gang med et masterprosjekt må etiske retningslinjer være bærebjelken, som setter standarden gjennom intervjuundersøkelsen, men også gjennom hele prosjektet. Å velge intervju som metode, stiller store krav til forskeren i form av praktiske ferdigheter, og hele tiden være bevisst over sårbarheten som utspilles i situasjoner. Det er viktig at forsker er bevisst på at intervju er en etisk og moralsk undersøkelse. Etiske utfordringer i intervjusituasjonen kan oppstå på grunnlag av kompleksiteten i de forholdene som ligger til grunn, i å «utforske mennesker privatliv og legge beskrivelsene ut i det offentlige» (Birch, et al i Kvale & Brinkmann, 2021, s. 95-97).

Det er viktig at forskeren er bevisst på etiske problemstillinger som kan oppstå i intervjusituasjonen. Både i forhold til at forskerens mål er å gå i dybden og søker etter erfaringer, kunnskap og perspektiver omkring tema, mens deltakeren av studien på den andre siden kan bli krenket eller innesluttet. Etiske problemstillinger vil påvirke hele prosessen, både i intervjuundersøkelsen, men også fra starten av prosjektet, til den endelige rapporten foreligger (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 96-97).

Etiske problemstillinger med de syv forskningsstadier: I fasen av tematisering er det viktig at forskeren tar hensyn til formålet, både i forhold til kunnskapen som søkes, men også fokuserer og tar hensyn til den menneskelige situasjon som skal utforskes. I planleggingen er det viktig å ta etiske hensyn, knyttet til at informantene som deltar i studien er godt informert om prosjektet, og samtykker til prosjektet. Samtidig så er det viktig at deltakerne av studien er godt informert om at forskeren i prosjektet har ansvar for å sikre konfidensialitet, og at de tar en vurdering over mulige konsekvenser det kan ha for den enkelte å delta i forskningsprosjektet. I intervjusituasjonen foreligger det etiske vurderinger fra man starter å

planlegge intervjusituasjonen til rapporten er ferdigstilt. Det vil si at forskeren må vurdere hvilke konsekvenser forskningsprosjektet kan ha for deltaker, som for eksempel stress knyttet til deltakelse. I arbeidet med transkriberingen blir det viktig at forskeren tar hensyn og nøye vurderinger når en skal gjøre intervjuet om fra tale til tekst. I analyseringen er det viktig å ta hensyn til det etiske, i forhold til å bedømme hvor kritisk og dypt man velger å analysere intervjuene. Samtidig må forsker avgjøre om deltakerne skal være med å tolke uttalelsene sine. Dette valgte vi bort i vårt forskningsprosjekt. Verifisering handler om at det er forskeren sitt etiske ansvar å rapportere kunnskap, som er sikker og verifisert. I rapporteringen er det konfidensialitetsprinsippet, som vurderes og hvilke konsekvenser rapporten har for deltakerne, gruppen eller institusjonen de representerer (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 97). En stor del av etikk knyttet til intervju, omhandler behandling og presentasjon av datamaterialet. Spesielt når vi skal arbeide med transkribering, anonymisering, men forskningsetikk handler også om hvordan intervjuet gjennomføres i praksis (Tjora, 2021, s. 187).

### 3.7.1 Etiske retningslinjer

I det kvalitative forskningsintervju er det ikke nok å si at vi dekker de etiske utfordringene man kan møte på i forskningsprosjektet med et samtykkeskjema, men at samtykkeskjema i tillegg til en etisk vurdering over de dilemma som oppstår gjennom hele prosessen, blir møtt på en forsvarlig og sikker måte. Kvale og Brinkmann peker på at det vil være vanskelig å lage en oppskrift som vil virke tilfredsstillende i alle oppgaver som produseres, men belyser viktigheten av å benytte etiske retningslinjer og prinsipper som et verktøy, i møte med etiske utfordringer og dilemmaer i de individuelle prosjektene (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 104).

Typiske usikkerhetsområder i intervjuforskning er de fire kategoriene som blir gjennomgått under: Informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle.

Usikkerhetsområdene kan brukes som etiske påminnelser, og en ramme når man går i gang med intervjuforskning (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 110).

### 3.7.2 Informert samtykke

Informert samtykke betyr ifølge Kvale og Brinkmann at deltakerne i studien informeres om prosjektets overordnede formål, at informantene får en innføring i forskningsdesignet av oppgaven, samt fordeler og ulemper ved å delta i forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann,

2021, s. 104). Gjennom et informert samtykke vil informantene få informasjon om at deltakelse i studien er frivillig, og at de når som helst kan trekke seg fra prosjektet. Dette fikk våre deltakere informasjon om, før intervjuet startet. Deltakerne i studien fikk først en generell informasjon om studien, når de mottok forespørsel om de ville delta i prosjektet. Dette for at deltakerne kunne vurdere om dette var noe de hadde ønske og mulighet til å være med på. Når vi møttes for å gjennomføre intervjuet, brukte vi god tid på å snakke om prosjektet, og svare på spørsmål deltakerne hadde. Et etisk dilemma som kan diskuteres her er at informantene aldri vil få full oversikt over hva studiet innebærer, da oppgaven krever tilpasning og vil bli endret og revidert flere ganger i løpet av prosjektet (Thagaard, 2015, s. 91). Kvale og Brinkmann påpeker på sin side at det er en balansegang i hvor mye informasjon som blir gitt og når. Informert samtykke blir på denne måten et etisk dilemma, mellom å gi tilstrekkelig informasjon om prosjektet, samtidig som man skal verne om prosjektet. En forutsetning er at deltakerne i studien har tilstrekkelig informasjon om prosjektets formål og design, slik at tilliten mellom forsker og informant blir ivaretatt. I vårt prosjekt valgte vi å informere om design og formål, men vi holdt tilbake intervjuguiden, for vi var ute etter spontane svar i form av tanker, meninger og erfaringer, og ikke innøvde svar. I denne fasen ble også informasjon om at det kun er forskerne i prosjektet som har tilgang til lydfilen, og at den blir slettet umiddelbart etter transkriberingen er gjennomført. Deretter fikk informantene god tid til å lese gjennom og signere samtykkeerklæringen. En skriftlig avtale kan bidra til å ivareta både informantene og forsker i prosessen, i forhold til både publisering og hvordan intervjuene blir behandlet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 105). Det ble presisert både muntlig og skriftlig at de når som helst kan trekke seg fra studien og at den er frivillig, så de trenger ikke å gi en begrunnelse om de skulle endre mening. Dette understrekes også gjennom begrepet informert samtykke, som handler om deltakerens frihet (Marzano i Kvale & Brinkmann, 2021, s. 104). Prinsippet om individuell frihet handler om å respektere menneskers frihet og bestemmelsesrett over eget liv, der forskeren tar gode avgjørelser som ikke vil få negative konsekvenser for deltakerne i studien (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 104).

Informert samtykke handler om at deltakerne i studien må få en grundig innføring i prosjektet, i forhold til fremgangsmåter og målsetning. Det handler også om at forsker bruker tid og forklarer at all deltakelse i prosjektet er frivillig og en kan når som helst trekke seg, uten å oppgi en grunn (Thagaard, 2015, s.91). Vi sendte ut et informasjonsskriv (vedlegg 1), sammen med en forespørsel om å delta i studien. I informasjonsskrivet var formålet med

studien, problemstillingen og designet på oppgaven kort beskrevet. Vi valgte å skrive et informasjonsskriv som var kortfattet, men som inneholdt viktige og nødvendige opplysninger om forskningsprosjektet. Dette for at deltakerne skulle få nødvendig informasjon, men at informasjonen ikke skulle påvirke svarene i intervjuet. Deltakerne mottok informasjon både skriftlig og muntlig der de står fritt til å trekke seg fra prosjektet, uten at det innebærer noen ytterligere konsekvenser for dem. Før vi gikk i gang med intervjuene, ble samtykkeerklæringen delt ut og informantene fikk god tid til å lese igjennom og signert skriftlig. Vi valgte å ha samtykkeerklæringen på et eksternt ark, for å sikre lagring av dokumentet.

### 3.7.3 Konfidensialitet

Konfidensialitet er et viktig grunnprinsipp som må være med i studien for å få til en etisk forsvarlig oppgave (Thagaard, 2015, s. 28). Konfidensialitet handler om at de som deltar i forskningen har krav på at all informasjon som omhandler dem, blir behandlet konfidensielt. Det vil si at forskeren må oppbevare datamaterialet på en sikker måte, at den informasjonen de besitter, ikke skal brukes eller formidles videre. Alle opplysningene som er konfidensielle skal lagres på en sikker måte, og anonymiseres etter strenge krav. Dette for å sikre informantene, at informasjon om deltakerne ikke kan spores tilbake til dem, eller skade og påvirke deltakerne negativt i ettertid. (NESH i Thagaard, 2015, s. 28). I vårt prosjekt har vi prøvd å minimere personopplysninger vi har om deltakerne, ned til navn, mailadresse og telefonnummer til de av deltakerne vi har hatt telefonkontakt med. Dette med utgangspunkt i å bevare deltakernes rett til privatliv, og ivareta enkeltmenneskets kontroll av sensitive opplysninger som omhandler dem selv. For å sikre datamaterialet og samtykkeerklæring har det vært låst inne i en safe. Ekstern lagring av datamaterialet har vært på en ekstern harddisk. Det transkriberte materialet er lagret i skylagring med passord. Etter hvert som vi ble ferdig å transkribere alle tre intervjuene, ble lydfilen slettet. Gjennom transkriberingen ble alle deltakerne i studien anonymisert, dette er nødvendig for å kunne bruke det innhentede datamaterialet i studien, og for å opprettholde at identiteten til informantene forblir anonym. Dette påpeker også Thagaard at forskeren innehar et stort ansvar for å ivareta deltakernes rett til å beholde individuell kontroll over sensitiv informasjon og hvem som har tilgang til den (Thagaard, 2015, s. 28). Det er derfor viktig å behandle datamaterialet med omhu og forsiktighet. Et etisk dilemma som kan oppstå når man går i gang med transkriberingen er

hensynet mellom anonymitet og fremstillingen av resultatene, som overholder kravene til pålitelighet og etterprøvbarehet. Forskeren må være bevisst på konfidensialiteten i forhold til at datamaterialet bare kan lagres i en tidsbegrenset periode, og kan ikke bli gjenbrukt uten å innhente ny tillatelse (Thagaard, 2015, s. 29). Vi har vektlagt konfidensialitet i vårt forskningsprosjekt. Dette gjennom sikker lagring av datamaterialet, transkribering og anonymisering av innhentet data. Vi meldte tidlig prosjektet inn til NSD (vedlegg 3) og det ble godkjent. Dette er i tråd med den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora, om tillatelse for å gå i gang med forskningen knyttet til masterprosjektet (NESH i Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 200).

### 3.7.4 Konsekvenser

Det tredje grunnprinsippet for å ivareta en etisk forsvarlig forskningspraksis, handler om hvilke konsekvenser prosjektet kan ha for deltakerne i studien (Thagaard, 2015, s. 30). NESH påpeker at det er forskeren som har ansvaret for å sikre deltakerne i studien, og hindre at de blir utsatt for alvorlige belastninger eller skade (NESH i Thagaard, 2015, s. 30). Det kan ses i sammenheng med grunnprinsippet, der forskeren skal jobbe ut fra grunnleggende respekt for menneskeverdet. Forskeren skal respektere og ivareta deltakernes frihet, medbestemmelse og integritet (Thagaard, 2015, s. 30). Det blir dermed viktig at vi som forskere tar utgangspunkt i de etiske prinsippene og vurderer hvilke konsekvenser deltakerne av vårt prosjekt kan oppleve. Det er forskeren sitt ansvar å beskytte og ivareta informantene mot negative konsekvenser på bakgrunn av forskningsprosjektet. Det kvalitative forskningsintervjuet er basert på tillit og åpenhet mellom informant og forsker, der deltakerne deler åpent i intervjusituasjon med oppfordring fra forskeren. Dette kan senere føre til utfordringer der deltakeren i noen tilfeller angrep på informasjonen som er gitt (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 107). De etiske perspektivene vil ligge som et bakteppe gjennom arbeidet med prosjektet. Det er viktig i alle ledd, både i refleksjonene over hvilke konsekvenser prosjektet kan ha for den enkelte, gjennom transkribering av materialet, der vi gjør om datamaterialet fra tale til tekst, og når datamaterialet skal analyseres, diskuteres og publiseres. Viktige refleksjoner å ta i betraktning i møte med ulike valg og dilemmaer, blir å ivareta deltakernes integritet i oppgaven. Alt datamateriell som blir samlet inn, blir anonymisert fortløpende, dette for å beskytte og ivareta deltakernes rett til privatliv, medbestemmelse og integritet.

Deltakerne får en viss kontroll gjennom prinsippet om informert samtykke. Konfidensialitet

stiller strenge krav til behandling, og oppbevaring av informasjonen deltakerne deler. Prinsippet om konsekvenser handler om at deltakelse i studien ikke skal få ringvirkninger av å delta i prosjektet, og at det er forskeren sitt ansvar å ivareta informantens rett til privatliv, og medbestemmelse gjennom hele prosessen. Med andre ord at deltakelsen ikke skal påvirke informantene negativt ved deltakelse av prosjektet. I arbeidet med forskningsprosjektet vil flere valg og dilemmaer oppstå, og det finnes ikke en oppskrift på hvilket valg som er rett. Det blir dermed viktig å reflektere nøye over de utfordringene og valgene en står ovenfor, for å sikre alle parter av prosjektet, og at en lander på den beste løsningen for alle involverte (Thagaard, 2015, s. 31).

### 3.7.5 Forskerens rolle

Kvaliteten i oppgaven er avhengig av forskerens integritet og egenskaper som person, kunnskap og en god evne til å ta gode etiske valg, i forhold til deltakere og oppgaven. Det er en hårfin balansegang der hovedoppgaven til forskeren er å balansere ivaretagelsen av forskningsprosjektet og deltakerne. Forskerens moralske ansvarlighet er knyttet til sensitivitet, empati og engasjement i møte med moralsk handling og spørsmål. Det er spesielt viktig i møte med intervju, da informantene er en del av innhenting av kunnskap og data til studien. Det betyr at i ethvert forskningsprosjekt er vi avhengige av ærlige forskere, som er dypt engasjert i prosjektet sitt og deltakerne, som gjør det mulig å gjennomføre studien. Det vil si at ansvaret hviler på forskerens skuldre og hvilken integritet, altså hvilke verdier, erfaringer og kunnskap forskeren har. Masterprosjektet stiller strenge etiske krav til forskeren om den vitenskapelige kvaliteten på kunnskap som er med i oppgaven, dette for at resultatet skal være så representativt og presist som mulig (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 108). Etiske dilemmaer oppstår oftere ved valg av intervju, enn spørreskjema, da man har en nær kobling til deltakere av studien, som også kan påvirkes av asymmetriske maktrelasjonen. Når forsker velger å benytte seg av forskningsintervju, vil en alltid ha noe å gjøre. Det oppstår mange uforutsette problemstillinger når man forsker på levende, handlende og talende mennesker (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 110).

### 3.8 Gjennomførelsen av intervjuet

Formålet med intervjuet var å innhente utfyllende og grundig informasjon om erfaringer, perspektiver og synspunkter knyttet til temaet vårt (Thagaard, 2015, s. 95). For å oppnå formålet, ble det viktig for oss som ikke hadde kjennskap til informantene fra før, å opprette en trygg situasjon basert på tillit mellom forsker og informant. Det er forskeren sin oppgave å drive intervjuet fremover, gjennom gode spørsmål som er nøye planlagt, og dette setter en ramme for kvaliteten i situasjonen (Thagaard, 2015, s. 96). For at vi skal lykkes i å skape tillit til informant, i en asymmetrisk situasjon, blir det viktig at vi legger til grunn en positiv og vennlig atmosfære, og unngår å konfrontere informanten (Thagaard, 2015, s. 98). Ved å være interessert og engasjert i det informanten forteller, uten å være veiledende. Samtidig kan det være en fordel om en klarer å tilpasse spørsmål underveis, slik at spørsmålene blir knyttet opp til det informanten sier. Det vil medføre at spørsmålene føles som en respons, og på den måten bygger man gjensidighet, og viser forståelse for deltaker. Det er viktig å vektlegge samspillet i intervjusituasjonen. Ved å være lyttende, tilpasse situasjonen, ta tak i innspill som informanten bidrar med, bygger man også tillit mellom forsker og informant (Thagaard, 2015, s. 99). Tilliten kan bli forsterket og skapes gjennom spørsmålene forskeren stiller, ved å stille åpne og undrende spørsmål (Thagaard, 2015, s. 114). Åpne spørsmål var noe vi benyttet oss av i vårt intervju. Måten forskeren oppfører seg på, vil også ha innvirkning på situasjonen, er forskeren avslappet og hyggelig kan det ha innvirkning på å utjevne avstanden (Thagaard, 2015, s. 115). Det er viktig for kvaliteten av intervjuene at en klarer å opprette en god atmosfære, og tillit mellom forsker og informant. Intervjusituasjonen består av en sosial samhandling, der informanten skal dele sine erfaringer og kunnskap omkring temaet. Kvaliteten på intervjuet vil være avhengig om forsker klarer å opprette tillit og troverdighet i situasjonen, slik at informanten føler seg ivaretatt og trygg nok til å klare å dele åpent om sine erfaringer, og kompetanse på feltet (Thagaard, 2015, s. 113).

Informantene var informert og hadde akseptert lydopptaker på forhånd, da vi avtalte tid og sted. Vi hadde ikke avtalt eksakt hvor lang tid selve intervjuet skulle ta, men satt av god tid til å få gjennomført intervjuene. Intervjuene hadde en varighet fra 60 minutter til 120 minutter. Det varierte for alle tre intervjuene hvor lang tid de tok. Vi brukte god tid på forhånd av intervjuene til å hilse, prate løst om prosjektet, signere samtykkeerklæringer, og finne frem lydopptaker. To av intervjuene ble gjennomført på samme sted, ett ble gjennomført en annen plass. Informantene fikk selv velge hvor intervjuene skulle finne sted, dette for å gjøre det



enklere for de som tok seg tid til å delta i prosjektet. Vi valgte å benytte deres egen arbeidsplass, som utgangspunkt for to av intervjuene. Dette fordi når intervjuet foregår innenfor et kjent miljø for deltaker, vil avstanden mellom forsker og deltaker reduseres (Thagaard, 2015, s. 114). Vi valgte å benytte enkeltintervju i oppgaven, og ikke gruppeintervju. Dette for å få tak i informasjon, kunnskap og erfaringer den enkelte informant besitter. Gruppeintervju kan benyttes som en fordel for å få en bred oversikt på feltet. En negativ side ved denne metoden er at den fort kan bli dominerende av enkeltpersoner, og vanskelig for alle å slippe til, eller å dele i et plenum sammensatt av mange forskjellige personer (Thagaard, 2015, s. 99). Vi var ute etter å innhente perspektiv, erfaring og kunnskap informantene satt inne med. Vi stilte alle spørsmålene som stod i intervjuguiden til alle deltakerne i studien. Dette for å sørge for at alle spørsmål knyttet til problemstillingen ble besvart. Vi valgte å følge intervjuguiden i samme rekkefølge i alle intervjuene, da det gjorde transkriberingen- og analyseprosessen litt mer oversiktlig. Vi stilte egne oppfølgingsspørsmål i hvert av intervjuene, knyttet til temaer og begreper informantene tok opp. Oppfølgingsspørsmålene ble på denne måten individuelle, og styrt av deltaker i studien som tok opp temaer, og begreper som var til interesse for oppgaven. På denne måten ivaretar man også informanten og skaper tillit. Mot slutten av intervjuet, fikk informantene mulighet til å stille oss spørsmål, noe de benyttet i varierende grad. Etter intervjuet var ferdig, pratet vi sammen om teknikker, erfaringer og utdanningsløpet, som nå er lagt opp i lærerutdanningen.

### 3.9 Bearbeiding av data

Alle personopplysninger om deltakerne i studien ble notert for hånd. Det vil si de eneste personopplysningene vi har i vårt forskningsprosjekt, er samtykkeerklæring om å delta i prosjektet, som er signert for hånd på et eksternt ark. I ulike former for intervjuer blir lydopptak som hovedregel brukt. I vårt prosjekt benyttet vi oss av lydopptak når vi skulle gjennomføre intervjuene. Dette for å sikre at vi fikk med oss det som blir sagt, samtidig som vi i selve intervjusituasjonen kunne fokusere på deltakerne, være tilstede, gripe muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål, eller konkretisering der det ble et behov. Dette for å ivareta en god dialog, og ha en god flyt i intervjuet (Tjora, 2021, s. 180). Vi hadde på forhånd avklart at det var greit for deltakerne at vi benyttet lydopptak, og informerte samtidig om prosessen av oppbevaring og lagring av lydopptaket. Vi fulgte NSD sine retningslinjer for oppbevaring av lydopptaker i en safe og lagring av lydfil på en ekstern harddisk frem mot transkriberingen.

Når vi var ferdig med å gjennomføre alle intervjuene, kom vi raskt i gang med transkriberingen. Etter å ha gjennomført intervjuet, arbeidet vi videre med resultatet, det vil si transkripsjon og analyse av den kunnskapen som ble produsert i intervjusamtalene. Transkribering handler om å gjøre lydopptaket om fra tale til tekst, dette er en prosess som gjøres for å klargjøre intervjuet til analyse og videre tolkning (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 204).

I vårt forskningsprosjekt valgte vi å ha en fullstendig transkribering av materialet. Fordi man gjerne ikke vet på forhånd hva som er nødvendig, og nyttig for oppgaven i sin helhet, kan det være lurt å benytte en fullstendig transkribering, der det er hensiktsmessig å ta med alle detaljer i transkriberingen (Tjora, 2021, s. 185). Å transkribere et intervju er en tidkrevende og lærerik prosess, som er viktig i arbeide med å bearbeide data. En får en annen kjennskap til datamaterialet når man gjennomfører transkriberingen, noe som er nyttig når man skal videre gå i gang med analyse og tolkning av materialet. I transkripsjonen påpeker Kvale og Brinkmann at intervjuet går fra å være en samtale mellom to personer i samme rom, til å gjennom transkriberingen bli abstrakt og fiksert i et skriftlig format (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 204). Å gjøre et muntlig intervju om til tekst, krever en del beslutninger og vurderinger. Når man transkriberer direkte, kan det by på utfordringer som at teksten da blir gjentakende og usammenhengende. Å transkribere betyr ifølge Kvale og Brinkmann å transformere, altså det vil si å skifte form. De påpeker også at den hermeneutiske tradisjon sier at «oversettere er forrædere». Det kan være utfordrende å gjøre et muntlig intervju, om til skriftlig form, uten å miste noe av sammenhengen som ligger i det sosiale samspillet i intervjusituasjonen. Det blir derfor nødvendig å være bevisst at kroppsspråk, stemmeleie og ironi kan være vanskelig å få inn i en skriftlig form. Kvale og Brinkmann mener at intervjuet gjennom transkripsjonen kan være svekkende (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 205). Dette fordi intervjuene er levende samtaler, og for å bevare meningen i deltakernes utsagn, blir det viktig å fokusere på informantens utsagn knyttet opp mot mening, berikelse og utdypelse (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 218).

### 3.10 Analyse og tolkning av data

Analyse er en kontinuerlig prosess som foregår i alle ledd, både når man planlegger intervjuguiden, gjennomfører intervjuet og transkriberer intervjuene. Det vil si at den kvalitative prosessen bærer preg av flytende overganger mellom innsamling og analyse (Thagaard, 2015, s. 120). Det vil si at analysen foregår fra starten av innsamling av data, til analysen er ferdig skrevet. Å analysere betyr å dele noe opp i færre biter. Det vil si å knekke ned det transkriberte materialet til mindre deler i form av setninger eller avsnitt. Det handler om å trekke ut deler av intervjuet som er relevant for analysen, der de viktige delene av historien blir presentert (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 219). Samtidig så bygger prinsippet til Kvale og Brinkmann på at det er en kontinuerlig frem- og tilbakeprosess mellom helhet og deler. Vi tolker teksten i sin helhet, deler den opp i mindre enheter, forstår de mindre enhetene i forhold til helheten. På denne måten er det hele en kontinuerlig prosess, der man vil få en bedre forståelse av meningen (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 237). Når intervjuet er gjennomført, starter arbeidet med analyse av datamaterialet som er innhentet. Det semistrukturerte intervjuet vårt er preget av en blanding mellom fenomenologisk og hermeneutisk- analyse. Det vil si at innenfor fenomenologien er en opptatt av hvordan mennesker opplever ulike fenomener i sin verden, hermeneutikken er opptatt av å fortolke meningen (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 33).

I analysekapittelet vil relevante funn hentet fra datamaterialet bli presentert. Formålet med intervjuet er å avdekke meningen med spørsmålet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 215). Vi valgte å benytte strategien der vi tok utgangspunkt i intervjuguidens hovedspørsmål og temaer (Johnsen, 2018, s. 207). Dette bidrar til en mer oversiktlig struktur i analysekapittelet (Johnsen, 2018, s. 208). Når vi tok utgangspunkt i hovedspørsmålet, valgte vi å trekke ut hva de tre informantene svarte. Deretter vil de ulike svarene informantene avgir, bli sammenlignet og diskutert opp mot hverandre. Er informantene enige, uenige, sier de det samme, eller er det forskjellige meninger. Videre i oppgaven skal det knyttes opp og drøftes i forhold til hva teorien og forskningsfeltet sier omkring tema.

Intervjuguiden vår består av hovedtemaer, som legger føringer for hvilken teori vi har tatt med i denne oppgaven. Analysedelen tar utgangspunkt i teorien, dette for å få til sammenligning mellom informantene, og ha mulighet til å drøfte svarene opp mot teorien. Vi har gjennomgått hele datamaterialet, for å trekke ut utsagn som er representativt for hvert

hovedtema. Samtidig som bevisstheten om at analyse av intervjuene er en prosess, som går frem- og tilbake mellom delene og helheten. Dette skaper en bedre forståelse av delene som er hentet ut fra helheten (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 237). På denne måten har vi funnet frem til hvilke erfaringer informantene har som er like, ulike og hva som går igjen. Med tanke på at analysen er en prosess, blir det viktig å gå tilbake, gjennomgå på nytt, for å trekke ut en dypere mening av intervjuene. På samme måte ønsker forskeren ifølge den fenomenologiske tilnærmingen å forstå perspektivet til informanten, betydningen av deres opplevelser og erfaringer. Ved å være en nysgjerrig forsker, som innsamler relevant data, kan man på den måten bygge bro mellom ny kunnskap og tidligere teori (Johnsen, 2018, s. 201). I analysekapittelet vil utdrag fra intervjuene bli presentert. Videre vil de sammenlignes og knyttes opp mot relevant teori.

### 3.11 Reliabilitet og validitet

I denne delen av oppgaven skal vi diskutere troverdigheten, styrken og overførbarheten av kunnskap knyttet til vårt prosjekt. Begreper som ofte blir brukt for å beskrive temaene ovenfor er: validitet, reliabilitet, objektivitet og generaliserbarhet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 273). Validitet knyttes til om spørsmålet om forskningen er gyldig, og reliabilitet knyttes til om forskningen er pålitelig, mens overførbarhet handler om vurdering av tolkninger som er basert på enkelt undersøkelse (Thagaard, 2015, s. 23).

#### Validitet

Validitet kan handle om den gyldighet og styrken av de tolkninger forskeren finner frem til (Thagaard, 2015, s. 204). Samtidig kan validitet brukes til å sjekke om en metode faktisk kan brukes til å undersøke det den forteller at den skal undersøke (Kvale og Brinkmann, 2021, s. 357). Vi validerer når vi kontrollerer undersøkelsens kilder og funn (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 297). Å validere er en kontinuerlig prosess som foregår gjennom hele oppgaven, der man kontrollerer funnenes sannsynlighet, troverdighet og pålitelighet. Det finnes ikke ufeilbarlige regler for hvordan du skal sikre validitet i forskningsprosjektet, men ulike måter du kan teste og bekrefte ulike funn (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 279).

Validitet handler også om forskeren som person og dens moralske integritet. Validitet bør inngå i alle deler av prosjektet, og er ikke kun knyttet til metode (Kvale & Brinkmann, 2021,

s. 277). Validitet kan også fungere som en kvalitetskontroll gjennom alle deler av oppgaven (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 278). Et vanlig fenomen er at forskningsintervju er disponibelt for kritikk knyttet til validitet, da man er avhengig av at informantene snakker sant. Da blir gyldigheten av forskningen avhengig av forskningsspørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 281).

## Reliabilitet

Reliabilitet handler om resultatet i oppgaven sin troverdighet og konsistens. En kan altså finne ut av i hvilken grad reliabilitet er en del av oppgaven, ved å undersøke om forskningsprosjektet kan reproduseres gjennom at andre forskere gjennomfører studien, og står igjen med samme resultat, eller om informantene vil endre sine svar hos en annen forsker. Reliabilitet er en del av hele prosessen, både i intervjuet, transkriberingen og analysen. Reliabilitet knyttet til intervju blir særlig diskutert knyttet opp mot at forskeren kan stille ledende spørsmål, uten at det er intensjonen, og at det kan ha påvirkning på datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 276).

En del av bearbeiding av datamaterialet handler om å transkribere intervjuet. Her kan man også diskutere reliabilitet opp mot at transkriberingen, som handler om pålitelighet og inneholder elementer av fortolkning. Selv om to forskere skal transkribere samme lydfil, vil man løse det ulikt i forhold til hva man velger å ta med, for eksempel latter, smil, ironi og pauser (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 211). Samtidig oppfatter vi mennesker signaler ulikt, dette har også påvirkning av oppgavens troverdighet og overførbarhet. Reliabilitet har innvirkning både på intervjuet, transkriberingen, analysen og rapporten. I vårt prosjekt benyttet vi lydopptaker, dette for å sikre troverdig informasjon (Johnsen, 2018, s. 206). En annen styrke i vårt kvalitative prosjekt, er at vi var to studenter som gjennomførte intervjuet i lag, der begge bidro med å stille spørsmål, følge opp informantens svar, tok individuelle notater i tillegg til lydopptaker. Dette kan bidra til økt kvalitet i prosjektet, da man kan spille på hverandre. Gjennom at begge legger merke til ulike ting, og holder fokus (Johnsen, 2018, s. 207). Thagaard peker også på at relasjonen mellom informant og forsker har innvirkning på oppgavens reliabilitet (Thagaard, 2015, s. 203). I vårt tilfelle har det vært åpen dialog, men vi hadde ikke kjennskap til informantene før prosjektstart. For å sikre tilstrekkelig kvalitet er det viktig med innsikt og erfaring med tekniske hjelpemidler, og kunnskap over forskningsfeltet (Johnsen, 2018, s. 207).

## Generaliserbarhet

Generaliserbarhet handler om resultatene i en studie kan overføres til andre situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 357). Det handler altså om undersøkelsen kun er gyldig for prosjektet, eller om resultatene kan overføres til andre kontekster (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 289). I kvalitative studier er det fortolkningen som gir grunnlaget for overførbarhet (Thagaard, 2015, s. 210). Er tolkningen som utvikles innenfor en studie, interessant i andre sammenhenger? Overførbarhet handler om å kontekstualisere den teoretiske forståelsen som er knyttet til en studie, for å sette den inn i andre sammenheng. På denne måten kan den enkelte studien bidra til å forstå ulike sosiale fenomener. Å overføre fortolkninger er sensitivt, og det er viktig å følge retningslinjer (Thagaard, 2015, s. 211). Det er mottakeren av informasjonen som trekker en beslutning, om studien kan overføres til en ny situasjon eller ikke (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 292). Et viktig moment er at vi ikke kan skille mellom generaliseringen, som skjer av mottaker av studien og forskeren av studien. Det fører til at forskeren i første omgang argumenterer for å generalisere resultatet i studien, mens leser kan vurdere og generalisere til en ny situasjon (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 291).

Om du benytter den naturalistiske generaliseringen, baserer den seg på personlige erfaringer, den innhenter kunnskaper om hvordan ting er, og gir forventninger istedenfor forutsigelser. Gjennom ord går det fra å være en taus kunnskap, til å bli en konkret kunnskap. En statistisk generalisering er formell, og baserer seg på tilfeldig utvalgte informanter, der resultatene uavhengig av antall kan bli en statistisk generalisering (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 290). En analytisk generalisering tar utgangspunkt i å forklare vurderingene av funnene, og baserer seg på forskjeller og likheter mellom situasjonene (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 291).

Det har vært viktig for oss at alle delene i oppgaven skal fremstå og være troverdig. For at oppgaven skal være pålitelig, er det viktig at alle prosessene blir forklart grundig. Både forberedelsesprosessen, selve intervjuet og bearbeiding av datamaterialet blir grundig forklart i oppgaven. I oppgavens reliabilitet ble det lagt vekt på at vi er to forskere som er står sammen i intervjusituasjonen, for å være best rustet til å ta vare på de mulighetene som oppstår. To hoder tenker bedre enn ett, og oppfatter og tar tak i ulike deler. Samtidig var vi opptatt av at det ikke skulle være ledende spørsmål i intervjuet. Vi benyttet også lydopptak, dette for at transkribering skulle bli korrekt og ordrett, noe som igjen handler om at resultatet vil være mer pålitelig, enn om en bare skulle notert. Få deltakere i studien, misforståelser, eller mangelfulle svar, kan dette påvirke oppgavens pålitelighet.

Validiteten i oppgaven styrkes ved å benytte en problemstilling og kvalitativ forskningsmetode. For å unngå at forskeren gjør opp sine egne tolkninger av det informantene deler i intervjuet, er det nødvendig og viktig at oppfølgingsspørsmål blir brukt. På denne måten kan oppfølgingsspørsmål fungere som et hjelpemiddel for å innhente relevant data, om det er noe som er uklart eller forskeren trenger å få spesifisert. Før vi gikk i gang med intervjuene, laget vi en intervjuguide, denne benyttet vi i gjennomføringen av alle intervjuene. Vi valgte lik fremgangsmåte av intervjuguiden, og avvirket ikke fra rekkefølgen av spørsmålene. Dette for å beholde samme struktur, og holde oversikt når vi skulle bearbeide data senere. Vi fulgte opp ulike oppfølgingsspørsmål, da intervju er en levende samtale mellom forsker og informant, og det var ulike ting som trengte å presiseres. Ved å benytte en intervjuguide, sikrer vi validitet i oppgaven. Relasjonen mellom forsker og informant vil også ha innvirkning på oppgavens troverdighet, og det er viktig at vi redegjør for vår relasjon. I vårt prosjekt hadde vi ingen relasjon til informantene i forkant av intervjuet. I samspillet mellom mennesker i en intervjusituasjon som skal baseres på åpenhet og tillit, skapes det en egen relasjon i situasjonen. Oppgaven vår kan ikke generaliseres, da vi har for magert utvalg av informanter. For at generalisering skal være et alternativ, trenger man et stort utvalg. Generalisering blir ofte brukt i kvantitativ forskning, likevel lar det seg ikke alltid gjennomføre. Gjennom studien har vi tatt utgangspunkt i den kvalitative forskningsmetode, der vi har gjennomført en grundig analyse og tolkning av innhentet data. For å øke troverdigheten i studien blir det viktig at oppgaven er ryddig, gjennom at begrep blir forklart og brukt på en forståelig måte gjennom hele studien. Når vi knytter teori opp mot innsamlet datamateriale styrkes også oppgaven. Ved å benytte dempere i oppgaven, vil validiteten og reliabiliteten styrkes i oppgaven. Det vil si å benytte dempere i forhold til å begrense bestemte, eller krasse påstander i oppgaven.

## 4.0 Analyse

I analysen bruker vi en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming, som er utviklet av Lindseth og Norberg (2004) for å forsøke å finne meninger gjennom intervjupersonens erfaringer på deres arbeidsfelt. Det fenomenologiske perspektivet blir brukt når en skal studere mennesker og deres erfaringer (Lindseth & Norberg, 2004). Denne undersøkelsen er ikke ment for at våre

informanter skal endre praksis, men vi ser det nødvendig å sette ord på informantenes erfaringer og praksis for at vi kan lære av den. For å kunne finne mening bak informantenes utsagn, kreves det at vi tolker teksten. I hermeneutikken er forståelse og tolkning sentralt. Dette hermeneutiske perspektivet gjør at vi fokuserer mer på meningen bak utsagnene, enn selve teksten. Da vi allerede hadde en del forkunnskaper rundt dette emnet, gav det oss en naturlig holdning. Derfor prøvde vi å stille oss så åpne og undrende som mulig, og ville ha tak i hvordan informantene opplevde utagerende atferd (Lindseth & Norberg, 2004).

I studien intervjuet vi tre lærere fra utadrettet tjeneste. Alle jobber i læreryrket, der de reiser rundt på skoler i Bergen. De veileder lærere fra 1-7 trinn i forhold til elever som strever, da særlig med atferd. Alle tre informantene har jobbet i over 10 år, der de både praktiserer læreryrket, og veileder andre lærere. Begge kjønn er representert i utvalget av informanter. Vårt fokusområde omhandler informantenes perspektiver, meninger og hvilken kunnskap de sitter med angående temaet.

Av hensyn til oppgavens omfang har det vært nødvendig å foreta et utvalg av relevante informant utsagn for å besvare oppgaven. Lengden på oppgaven begrenser også muligheten til å gå i dybden på alle intervjuene. I analysen blir dermed intervjuene delt opp i mindre deler, der relevante utsagn blir presentert og drøftet opp mot hverandre (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 219). Videre vil informant utsagnene både underbygge og stå i kontrast til valgt teori.

Vi har valgt å strukturere analysen etter intervjuguiden vår, for å gjøre analysekapittelet mer oversiktlig. Første del omhandler pedagogiske handlinger, som er en del av problemstillingen vår. Deretter går vi inn på informantens erfaringer, knyttet til pedagogisk kompetanse i møte med utagerende atferd. Videre går vi inn på begrepet utagerende atferd, og eksistensiell pedagogikk.

## 4.1 Pedagogisk handling

For å besvare problemstillingen i denne oppgaven var det nødvendig å vite hva informantene legger i begrepet pedagogisk handling. Det førte oss frem til følgende spørsmål: «Hva legger du i begrepet pedagogisk handling?»

Informant 1 *beskriver det som hva pedagogen gjør, både selve handlingen, og alt som ligger*



*bak og fører til den konkrete handlingen, en etisk vurdering og forståelse av eleven og situasjonen.*

*Informant 2 beskriver det som det pedagogen gjør, der handlingene er tilrettelagt og tilpasset forholdene.*

*Informant 3 beskriver det som det du gjør. Som å bruke metoder for at du skal få et annet perspektiv på det du gjør.*

Alle informanter svarer at pedagogiske handlinger er noe man gjør, der informant 1 og 2 legger til at det er en tanke bak pedagogens handling. Her er de inne på det pedagogiske handlinger dreier seg om, at det er konkrete mål som styrer handlingen (Sæverot, 2017, s. 198). Informant 3 trekker frem metoder som en pedagogisk handling, for å få et annet perspektiv på det du gjør, dette kan tolkes som veiledning av eleven (Werler & Sæverot, kommende, 2023). Alle informantene svarte nokså kortfattet på dette spørsmålet. Dette er et begrep som ikke er forsket så mye på. Vi var derfor usikre på hvilken kjennskap våre informanter hadde til det. For å få en enda dypere forståelse av hvordan informantene forstår begrepet, stilte vi følgende oppfølgingsspørsmål: «Hvordan påvirker dette begrepet din jobb?»

*Informant 1 uttrykker usikkerhet rundt begrepets betydning, og referer dermed til sin praksis. Det informanten ser på er klassemiljøet, skolemiljø, samspill mellom elevene og hvordan eleven blir møtt. Dette for å kunne veilede læreren, dersom det er noe som kan gjøres bedre.*

*Informant 2: «Jeg prøver å være pedagogisk i min tilnærming til elever hele tiden. Noen ganger klarer jeg det bra, og andre ganger klarer jeg det mindre bra. Slik tror jeg det er for alle. Jeg tror det er lurt å tenke gjennom hva det er som passer inn i forhold til denne problemstillingen, eller denne atferden, hvis det er noe vanskelig».*

*Informant 3: «Jeg tror det har noe med at pedagogikk i seg selv er slik at du må finne en vei til målet. Om du skal lære deg matematikk, eller om du skal lære det i sosiale ferdigheter, så tror jeg det handler om den pedagogiske fremgangsmåten du bruker».*

Dette spørsmålet har informantene tolket litt ulikt, noe som kan ha med at deres arbeidshverdager er litt forskjellige. Informant 1 forklarer hvordan informanten arbeider i en

typisk arbeidssituasjon, etter en observasjon skjer en veiledningssamtale med lærere på trinnet. Veiledning kan være en pedagogisk handling. I tråd med Ogden ser vi at informant 1 nevner klassemiljø, samspill og relasjoner med lærer og medelever (Ogden, 2015, s. 51). Informant 3 vektlegger at uansett hvilken ferdighet en skal tilegne seg, er det viktig å benytte pedagogiske fremgangsmåter. Dette kan komme til uttrykk ved å veilede, rose, hjelpe og disiplinere (Werler & Sæverot, kommende, 2023). Informant 2 gir uttrykk for at den pedagogiske tilnærming enten kan være bra, eller dårlig. Dette fordi alt er situasjonsbetinget, og lærere må dermed være fleksible i møte med det uforutsette.

Videre valgte vi å stille spørsmålet om «hvilke pedagogiske handlinger tror du kan egne seg i møte med utagerende atferd?» etterfulgt av «hvorfor» som oppfølgingsspørsmål for å høre informantenes tanker om det som er vår problemstilling i denne oppgaven.

Informant 1: *«Hvis man tenker en trekant som består både av handlinger, kunnskap og holdning, og inni de handlingene er det både handling og ferdighet, så vil din holdning til ulike typer elever prege handlingen». Informanten trekker frem viktigheten av kunnskapen læreren har om eleven, som avgjørende for møte mellom lærer-elev.*

Informant 2: *«Jeg tror man skal være rolig. Du skal ikke være for konfronterende. Jeg synes ofte du skal si lite. Du må romme eleven der de er. Hvis eleven er i affekt, så hjelper det ikke å begynne å prate. Prøve å være en støtte, ofte uten å si noe, men prøve å være trygg, raus og inkluderende».*

Intervjuer: Når du sier at en elev går helt i affekt. Hva mener du da?

Informant 2: *«Det er et følelsesuttrykk for at noe er fryktelig vanskelig. De er full i den vanskelige følelsen som de ikke vet hvordan de skal håndtere. Det blir på impuls. Det bare skjer. De mener det ikke, for de klarer ikke å tenke gjennom».*

Informant 3 har erfart at det i utagerende situasjoner bør være «den med mest relasjoner til barnet, som skal foreta inngrepet. Hvis du prøver deg på en lang avhandling med et barn i utagering, så hører de [...] et eller to ord, så du må være veldig tydelig i beskjeden din, bestemt og vennlig, samtidig som du tilbyr trygghet».

Intervjuer: Du forklarte det som inngripen, hva ligger du i det?

Informant 3: *Inngripen er der «to mennesker kan skade hverandre. Det kan være elev-elev eller elev-lærer, hva som helst av voksne rundt omkring».*

Alle informantene snakker om pedagogens væremåte. Der informant 1 snakker om holdninger. Både informant 2 og 3 nevner det å være stille, rolig og trygg. Informant 3 begrunner dette med at elever har vanskeligheter med å oppfatte det som blir sagt i en utagering. Kunnskap blir nevnt i to av intervjuene. Der kunnskap om elevene, møtesituasjoner og hjernen blir presentert. Grimsæth, Foldnes og Irgan fremhever i sin undersøkelse at mange lærere føler at de ikke har tilstrekkelig kompetanse, for å kunne håndtere utagerende atferd (Grimsæth, Foldnes & Irgan, 2018). I tillegg nevner informant 3 relasjoner, og hvordan relasjoner påvirker elevens atferd. Dette stemmer overens med Drugli og Nordahl som nevner at relasjoner, kan påvirke hvordan eleven regulerer atferden sin (Drugli & Nordahl, 2019).

## 4.2 Pedagogikk og andre disipliner

Videre var det interessant å undersøke hva informantene mener om den pedagogiske kompetansen. Informantene reiser rundt på ulike skoler, der de opparbeider seg forskjellige erfaringer, i møte med elever og lærere. Følgende spørsmål ble stilt: «Føler du at det er nok pedagogisk kompetanse blant lærere som har elever med utagerende atferd?» Dersom de svarte nei, fulgte vi opp med følgende spørsmål: «Kan du si noe om hva som må til for å løfte læreres pedagogiske kompetanse?»

Informant 1: *«Jeg vet ikke om det er den pedagogiske kompetansen som nødvendigvis mangler, men mer systemet på skolen i møte med elever som viser utagerende atferd».* For å løfte lærernes kompetanse trenger man: *«gode erfaringer i praksis, med klasseledelse fra gode øvingslærere. For da har du med deg en god ballast inn».* Videre nevnes en mentor, eller veileder som nyutdannede lærere kan dra nytte av, gjennom en felles forståelse av håndtering av situasjoner.

Informant 2 mener det trengs et kompetanseløft i skolen. *«Jeg tror man alltid kan bli bedre på dette. Vi trenger mer av kunnskap ute i skolen, og finne de gode virkemidlene. For det er disse*

*elevene skolene gjerne sliter med». Kompetansen kan økes ved: «opplæring og inn i utdanningen». Videre foreslås det å jobbe mer praktisk rettet, gjennom bruk av rollespill, der man øver på slike situasjoner. «Man må tåle banning og steiking. Forstå at det der må du bare koste av, for det er bare et uttrykk for masse frustrasjon. Det handler ikke om eleven sinne mot deg, selv om noen kan oppleve det».*

Informant 3 mener den pedagogisk kompetanse blant lærere ikke er tilstrekkelig, og begrunner dette med at informantens arbeidsplass ikke ville eksistert. Samtidig understrekes det at de er tilstede for lærere som mislykkes i møtene. *«Jeg tror ikke det er manglende, men jeg tror det er opp til den enkelte lærer».* Det blir opp til hver enkelt lærer å sette seg inn i hvordan man skal håndtere situasjoner. *«Du kan lese deg til alt, men du er nødt til å øve, for det er så mange nyanser i det du gjør. Du må kanskje observeres av andre, for det kroppsspråket vi sender ut, må vi være bevisst på selv».* På spørsmålet om hvordan heve kompetansen, svarer informanten følgende: *«opplæringen må først og fremst virke forebyggende. Også tror jeg at på hver skole, bør det være en som har litt mer utdanning enn de fleste. Den personen setter av litt tid til å hjelpe de nye som kommer inn, og treffer denne elevgruppen».*

To av tre informanter føler det er for lite kompetanse i skolen, som er i tråd med Grimsæth, Foldnes og Irgan (2018) og Ertesvåg (2014) sine funn. Informant 1 trekker frem systemet på skolen som problemet. Dette er i tråd med Ertesvåg sine funn, der skolekulturen kan ha innvirkning på atferden. Informant 3 mener at kunnskapen må praktiseres, og gjerne observeres. Dette støttes av Ertesvåg som påpeker at kunnskap er en ting, men å gjøre det i praksis krever en annen type kompetanse (Ertesvåg, 2014, s. 173). Informant 1 og 2 nevner også et behov for gode øvingslærere i praksis. Der rollespill kan benyttes for å øve på utagerende atferd. Ertesvåg påpeker viktigheten av en slik delingskultur. Det er viktig at lærere snakker om utagerende atferd, og dele tanker, kunnskap og erfaringer. Når lærere jobber slik, i kombinasjon med en mentorordning, kan læreres pedagogiske handlingskompetanse øke. Grimsæth, Foldnes og Irgan (2018) påpeker at enkelte relevante temaer burde styrkes, og ta i bruk kollektive arbeidsformer for å trygge lærere i valg av pedagogisk handling.

## 4.3 Utagerende atferd

For å bedre forstå informantenes svar, var det nødvendig å vite hva lærerne legger i begrepet utagerende atferd, som er sentralt i forhold til forskningsspørsmålet. Følgende spørsmål ble stilt: «Hva legger du i begrepet utagerende atferd?»

Informant 1: *«Det er elever som skolen har veldig vanskelig for å møte. Det er X antall grunner, eller bakenforliggende årsaker til at en elev utagerer. Det kan være alt ifra en enkelthendelse, til at det her er noe som skjer jevnlig. Det er alt i fra hjemmeforhold, til fagvansker, til utviklingsforstyrrelser».*

Informant 2: *«Da tenker jeg at de tar frustrasjonen sin ut i aktivitet, negativ handling. Utagerende atferd kan være verbalt, og det kan være fysisk. Men veldig ofte er det de elevene vi gjerne beskriver med at de slår seg ut av situasjoner og frustrasjon. Slår, sparker, spytter, banner og steiker».*

Informant 3: *«Det er atferd som kan skade andre personer eller skade seg selv. Utagering er et smerteuttrykk, hvor barnet egentlig viser overfor voksne at de ikke har det bra. Det kan være forhold de har hjemme, det kan være forhold de har i seg, det kan være genetiske og biologiske ting i de».*

Når informant 2 og 3 blir spurt om å forklare utagerende atferd, nevner de frustrasjon som et smerteuttrykk. Dette kan komme ut fysisk eller verbalt. Situasjonen kan være farlig for eleven selv og andre rundt. Dette stemmer med måten Nordahl, Manger, Sørli og Tveit forklarer utagerende atferd, der elevene blir fort sinte og det kan ende i fysiske eller verbale angrep (Nordahl et al., 2015, s. 36). Informant 2 og 3 kaller det frustrasjon eller et smerteuttrykk, som viser at eleven egentlig ikke har det bra. Dette er informant 1 også inne på, ved å snakke om bakenforliggende årsaker til atferden. Det stemmer overens med det Grimsæth, Foldnes og Irgan (2018) tar opp i sin forskning på pedagogisk handlingskompetanse.

Videre ønsket vi å innhente informasjon om faktorer som fører til utageringssituasjoner. Vi stilte følgende spørsmål: «Kan du se for deg noen faktorer som kan bidra til at barn utagerer?»

Informant 1 beskriver at skolefaktorer kan være *«Et ustrukturert klasserom. Da finner gjerne ikke eleven tråden i hva han skal gjøre. Det blir for mye for han. Hjemmeforholdene kan også være vanskelig, eller at eleven har noe underliggende der»*. Ellers blir det også nevnt at *«elever med ADHD har lavere impuls kontroll, [...] de med autismespekter er veldig rigid, dersom det ikke blir akkurat slik de har sett for seg»*. Elever med traumeopplevelser, kan reagere på *«lyder, en stemme eller en lukt»*.

Informant 2: *«Ja, hvis det blir presset opp i situasjoner hvor de ikke er komfortable. Hvis de opplever seg urettferdig behandlet, [...] føler seg truet, angrepet, og når de er redd»*.

Informant 3: *«Det kan være flere triggere som skjer hvor eleven ikke klarer å gjøre fornuftige tanker ut fra det som skjer rundt han. Det kan være direkte påført fra andre barn og andre voksne på skolen»*.

Alle informantene nevner triggere, enten i form av spesielle lyder, lukter, ytre påvirkning eller indre påvirkning. Det å føle seg redd, truet, eller angrepet er faktorer som kan trigge og påvirker atferden hos elevene. Informant 1 setter ord på at dette er elever med traumeopplevelser. Dette stemmer overens med det RVTS sør som påpeker hvordan triggere fungerer. I tillegg nevner informant 1 skolefaktorer, noe som samsvarer med Ertesvåg sine funn (Ertesvåg, 2014, s. 173).

## 4.4 Håndtering av utagerende atferd

For å besvare problemstillingen vår, var det nødvendig å spørre informantene om hvilke tiltak som vanligvis brukes. Derfor stiller vi følgende spørsmål: *«Hva er de vanligste tiltakene som blir benyttet når elever utagerer, eller viser tegn til utagering?»*

Informant 1: *«Hvis det er kommet så langt at de utagerer, så er det vanligste å prøve å stoppe»*. Konsekvensene som blir iverksatt kommer an på alderen til barnet, men de vanligste er at *«man må gå til rektor, eller at du må snakke med læreren og ringer hjem etter foreldre. Deretter skal man som regel prate med eleven. Dersom dette ikke fungerer, blir kanskje eleven sendt ut av klassen. Noen ganger kan det være lurt at man jobber med sosiale ferdigheter, først på klassenivå med hele klassen, før med enkelteleven»*.

Informant 2: *«Vanligste tiltakene vil være å øke bemanningen, og ha et ekstra øye på eleven for å klare å være i forkant. Se hva det er som kommer før atferden. Det blir å analysere, for det kan være hjemme forhold. Kan det være eleven kommer om morgenen og sovet dårlig om natten? Kanskje har ikke han spist? Samtidig må du se om det er medelever, er det leken? Prøve å analysere og legge til rette. Også se på strukturen på skolen. Du må på en måte vurdere hele situasjonen. Snakke sammen med de voksne, snakke med de hjemme og prøve å finne ut hva dette kan være. Og så må man i samtale med eleven, og prøve å få de til å sette ord på det også».*

Informant 3 beskriver hvilke tiltak som informantene har observert ved å komme tidlig inn i en situasjon, der det skal observeres og veiledes av informantene. *«Det er kjeft, aggresjon, tilsnakk i plenum, korrigerer en til en, bortvisning av plass til en annen plass, bortvisning av klasserom, bortvisning til avdelingsleder, avdelingsleder blir hentet, rektor blir hentet».* Noe av de litt mer positive tiltakene, kan være: *«der er fotballen, gå å ta deg en pause, kom inn etter 5 minutter».* Videre forklarer informantene at det også er de *«lærerne som ser dette veldig tidlig, at her er det tegn til utagering, som kanskje går bort og er såpass klar over triggerne, at de klarer å skanne situasjonen på forhånd, og dermed klarer å roe ned trigger-situasjonen».*

Når informantene blir spurt om de vanligste tiltakene, nevner alle tre tiltak som skal hindre den negative atferden. Enten i form av å jobbe med sosiale ferdigheter, analysere hva det er som trigger denne type atferd, og tiltak som avleder eleven fra å utagere. Informant 2 nevner i tillegg at man burde se på skolekulturen, noe som er i tråd med Ertesvåg og hennes funn, der skolekulturen kan ha innvirkning på atferden (Ertesvåg, 2014, s. 173). Informant 3 trekker frem tiltak ved tidlig innsats hvor aggresjon, kjefting og lignende har blitt brukt. Informantene gir uttrykk for at dette ikke er den riktige måten å forholde seg til atferd på, og nevner andre måter å håndtere slike situasjoner på, som er mer positivt ladet. Disse metodene ser ut til å stamme fra en god relasjon med eleven. I følge Pianta i Drugli og Nordahl (2019) har relasjonen stor innvirkning på hvordan eleven regulerer egen atferd. Kinge trekker frem verdiene og holdningen som ligger i relasjonskompetansen. Der lærerens genuine ønske om å kunne hjelpe eleven, er selve bærebjelken i relasjonen (Kinge, 2020, s. 27).

## 4.5 Eksistensiell pedagogikk

Dette var et tema informantene kjente lite til, som medførte at svarene bærer preg av egne tolkninger. Alle informantene ble usikre i møte med begrepene: kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Dermed ble alle svarene ulike. Vi stilte følgende spørsmål: «Hva er det ideelle forholdet mellom de tre funksjonene?»

Informant 1 deler inn begrepene i søyler, der kvalifisering er den høyeste søylen, en ganske høy søyle på sosialisering, for så en mindre søyle på subjektivering. Fordi *«de andre tingene er med å ivareta de individuelle rettighetene, der må du gjerne ha noe spesifikk kompetanse på akkurat de vanskene»*.

Informant 2: *«Hvis jeg velger da å tolke dette her som utviklingen av individet, så vil jeg tenke vekk med det faglige. Så tenker jeg sosialiseringsprosesser, se barnets behov og hvordan kvalifiserer inn. Og da tenker jeg at det ideelle vil være å hele tiden veksle mellom de tre. Vi ser barnet, hvilke behov har du, og hvordan kvalifiserer jeg deg for det? Da har ikke jeg tenkt på det faglige. Det faglige tenker jeg er underordnet. Det kan du ta igjen. Du kan ikke ta igjen barndommen»*.

Informant 3: Kvalifiserte lærere blir brakt opp som noe man må ha, der det ikke er nok å bare utdanne seg. *«Du er nødt til å oppleve, du er nødt til å kjenne, for før det behovet melder seg, så søker du gjerne ikke opp kvalifisert litteratur, som kan hjelpe deg å løse det. Jeg tror, skal du fokusere på å kvalifisere, så må du øve»*. Videre konkluderer informanten med at *«subjektet må ikke personifiseres, sånn at egenskapene ligger i subjektet, men at det må være en mer holistisk helhetstanke rundt barnet, og ikke at tingene ligger i barnet. Hvor mye skal du vektlegge det? Kanskje det skal stå 1/3 på hver da, så blir det et diplomatisk svar»*.

Informantenes svar på dette spørsmålet preges av at ingen av de var helt sikre på hva begrepene betydde. Informantene snakket dermed ut fra hva de trodde begrepene kvalifisering, subjektivering og sosialisering betyr. Det ideelle forholdet mellom begrepene, blir et subjektivt fenomen. Det er en av informantene som fordeler disse tre områdene ulikt, der kvalifisering vektlegges høyest. I denne sammenheng blir kvalifisering forstått som kvalifiserte lærere. Informant 2 ville plassert sosialisering over kvalifisering, men likevel



veksle mellom alle tre områdene. Informant 3 foreslår å likestille dimensjonene, og fremhever at de alle er viktige for helheten. Biesta sier at de tre dimensjonene står i tilknytning til hverandre, og at det er essensielt å finne en balansegang mellom dimensjonene.

## 5.0 Drøfting

Masteroppgaven vår tar for seg hvilke pedagogiske handlinger, som kan egne seg i møte med utagerende elevatferd. Problemstillingen vil legge føringer for hva som er relevant å ta med i drøftingen.

I hovedsak er drøftingen delt inn i tre hovedperspektiver. Vi innleder med en generell diskusjon av problemstillingens sentrale begreper, nemlig pedagogiske handlinger og utagerende atferd. Begge disse begrepene vil utgjøre den overordnede rammen i drøftingen.

Det andre perspektivet omhandler de tre dimensjonene for pedagogikk – kvalifisering, sosialisering og subjektivering, som er premisset for pedagogiske handlinger. Handlinger som er styrt av disse tre dimensjonene, kan betegnes som pedagogiske handlinger. Dessuten er de tre dimensjonene avhengig av hverandre, og må være til stede for at pedagogiske handlinger skal finne sted. Under denne rammen vil vi trekke inn relevante funn fra datainnsamlingen.

Det tredje perspektivet er en drøfting av to funn som viste seg å være svært sentral i datainnsamlingen, nemlig toleransevinduet og SIP-modellen. Både dimensjonene for pedagogikk, toleransevinduet og SIP-modellen vil bli diskutert med hensyn til problemstilling og aktuell teori.

I konklusjonen vil vi samle trådene fra drøftingen og vurdere dem opp mot problemstillingen, samtidig som vi peker på veien videre når det gjelder framtidig forskning på temaet.

## 5.1 Pedagogiske handlinger i møte med utagerende atferd

### 5.1.1 Tolkninger av begrepet utagerende atferd

Det er flere måter å se på begrepet problematferd, ofte benyttes det ulike begrep når det er snakk om atferd som avviker fra «normalen». Begrepet er til dels overlappende, men poengterer likevel ulike perspektiv: atferdsproblemer, problematferd, uro, utagering (eksternalisert) og innagerende (internalisert) atferd (Ogden, 2015, s. 13). Det ligger også et subjektivt fenomen bak, når vi snakker om en avvikende atferd. Hva begrepet betyr for den enkelte vil oppleves individuelt. Hvilken erfaring og kompetanse lærere har, vil prege møte med utagerende atferd.

Det finnes ikke en konkret definisjon, men mange ulike måter å definere utagerende atferd på, ut fra faglig bakgrunn og ståsted (Nordahl et al., 2015, s. 32). Det vil si at det kan oppstå stor variasjon i hvordan mennesker ser og møter utagering, og hva de faktisk anser som problematferd. «Grensen mellom det akseptable og uakseptable kan tøyes, strammes og trekkes på nytt, avhengig av øynene som ser og av tids- og situasjonsbestemte normer og verdier» (Ogden, 2015, s. 13). Ut fra tid, sted, rom og menneskene som befinner seg i situasjonen, vil lærere gjøre en vurdering gjennom sine holdninger, tolkninger og meninger. Det vil si at det kan oppstå store forskjeller i hvordan elever blir forstått og møtt. Det handler både om hvilken forståelse læreren, omgivelsene og skolen har, og hvilken tilnærming de velger å gå ut fra. På én skole kan grensen gå ved høylytt prat, eller når en elev begynner å gå rundt i klasserommet. En annen skole kan trekke grensen først når elever kaster på ting, eller går til angrep på en annen, enten verbalt eller fysisk. Dette aspektet spiller inn for hvordan lærere velger pedagogiske handlinger, for å møte den utagerende atferden. Atferdens alvorlighetsgrad vil påvirke valget av pedagogiske handlinger. Hvordan læreren reagerer på atferden, kan være utslagsgivende for veien videre. Møte mellom lærer og elev vil preges av hvilken fremtoning og atferdskorrigerende metode læreren velger. Enten kan læreren prøve å avlede eleven, og på den måten hindre at utageringen utvikler seg videre. Situasjonen som oppstår vil avgjøre om en slik tilnærming egner seg, eller om læreren derimot må prøve en annen pedagogisk handling. Formaning og tilsnakk kan i noen tilfeller fungere, på en annen side kan det ha motsatt effekt og eskalere situasjonen. Ellers kan motivasjon være det eleven trenger for å komme inn på sporet, og på den måten hindre utageringen. Alle elever har et behov for støtte, i enkelte tilfeller kan den komme i form av tilstedeværelse og stillhet. På en

annen side kan en god dialog hjelpe eleven tilbake til toleransevinduet sitt. Totalt sett handler det om pedagogens forståelse for situasjonen, og hvilke pedagogiske handlinger læreren benytter seg av.

### Ulike perspektiv av begrepet utagerende atferd

Nordahl, Sandbæk og Ericsson fremhever at det læreren anser som problematisk atferd, ikke nødvendigvis oppleves slik hos eleven selv (Nordahl et al., 2015, s. 33). På denne måten kan lærere få en bedre forståelse for elevene, og handle deretter. Dersom eleven ikke selv oppfatter atferden sin som utagerende, krever dette en pedagogisk handling som korrigerer atferden uten at eleven «mister ansikt». Veiledning kan benyttes i et forsøk for å hjelpe eleven inn på et annet spor, dette gjennom bekreftelse av positiv atferd ved å rose eleven. Et annet virkemiddel kan være å motivere, eller oppmuntre eleven til å gjøre noe bestemt. Et dilemma som dukker opp, er når læreren og eleven har ulikt syn på hva som kjennetegner utagerende atferd. Dette kan dessuten variere fra elev og situasjon, for det blir også et tolkningsspørsmål om hva de anser som utagering. Et perspektiv er spørsmålet om det automatisk er læreren som har rett i sin tolkning, eller om det er eleven. Det kan for øvrig være mulig at en lærer har lav terskel for atferd, og vil definere noe som utagering, der andre ville latt det gå. Læreren har en automatisk maktposisjon, og i den forbindelse vil man gjerne tenke at det er læreren som har rett. Det kan dessuten oppstå situasjoner i skolen, der lærere definerer og håndterer utagerende atferd ulikt. Der en lærer tolker situasjonen som utagering, mens elevene og andre lærer oppfatter situasjonen annerledes. Det er vanskelig å konstatere og forutsi, da begrepet er relativt, subjektivt og situasjonsbestemt. Slik pedagogen ser på atferd, har innvirkning på hvilken omsorg og trygghet en er villig til å gi eleven.

Et annet aspekt er at atferdsproblemer kan komme som et resultat, der samspillet mellom individet og omgivelsene ikke samsvarer (Bronfenbrenner, Klefbeck & Ogden i Nordahl et al., 2015, s. 31). Tvert imot blir det en ubalanse mellom forventninger og krav, som eleven ikke har forutsetning til å innfri. Dette er noe som gjerne kan forsterke den utagerende atferden. Følelsen av å ikke være god nok eller aldri strekke til, fordi skolen krever for mye av eleven, kan gjøre vondt verre. Atferden kan bli forsterket i møte med elevens omgivelser. Enten i form av at barnet ikke opplever forståelse, omsorg eller trygghet på skolen. Et annet moment er at atferden kan utvikle seg negativt i samspill med omgivelsene og klassen (Nordahl et al., 2015, s. 33). I tråd med dette definerer informant 2 utagerende atferd på denne måten: *«De tar frustrasjonen sin ut i aktivitet, negativ handling. Utagerende atferd kan være*

verbalt, og det kan være fysisk. Veldig ofte er det de elevene vi gjerne beskriver med at de slår, sparker, spytter, banner og steiker seg ut av situasjoner». Denne tolkningen og forståelsen står i stil med hvordan Sørli og Ogden definerer problematferd, som kan komme til uttrykk gjennom vold, mobbing, bråk og uro (Sørli & Ogden, 2014, s. 190 - 191). Dersom man har dette i tankene, kan man gjerne i samarbeid med eleven og foresatte arbeide mot felles forståelse, og avtaler som rommer alle.

På lik linje trenger ikke atferd å komme av en lærevanske, eller manglende sosiale ferdigheter, men kan være et smerteuttrykk for at eleven har det vanskelig, enten på skolen eller hjemme (Nordahl et al., 2015, s. 32-33). Informant 1 fremhever at: «*Utagerende atferd er noe skolen har vanskeligheter for å møte. Det er X antall grunner, eller bakenforliggende årsaker til at en elev utagerer. [...] Alt i fra hjemmeforhold, fagvansker til utviklingsforstyrrelser [...] der skolen ikke klarer å møte eleven på en god måte, når han har et emosjonelt uttrykk som er litt voldsomt*». Denne definisjonen, blir nesten en form for holdning hos læreren. Dersom en elev viser utagerende atferd, kan det ifølge denne definisjonen være et språk som forteller oss at de har det vanskelig. Egentlig prøver eleven å fortelle at det er noe som er galt, eller plager de. Dette kan være vanskelig å sette ord på, og ropet om hjelp kan være det læreren anser som utagerende atferd. I tråd med dette ser informant 3 på utagerende atferd som et «*smerteuttrykk, hvor barnet egentlig viser overfor voksne at de ikke har det bra*». Eleven viser gjennom atferden at noe er galt. Det er opp til læreren å være tilstede, prøve å forstå og hjelpe eleven, slik at en kan få det bedre. Eleven spiller med åpne kort, ved å vise hele følelsesregisteret, og det er opp til læreren å gripe fatt i muligheten som byr seg. Dette er viktig at lærere tar med i betraktning, når de velger hvilken pedagogiske verktøy og handling de møter elevene med. Det er nettopp gjennom handlingen en beviser for eleven om en er trygg, pålitelig og omsorgsfull. Trygghet og støtte kan samtidig hindre utagering. Det er gjennom handling, tale og kroppsspråk elevene ser om lærere er vennlige og ønsker de vel. Om en klarer å tilrettelegge for gode relasjoner og møter vil lærere kunne forebygge utagering.

### Flere deler sammensatt til et bilde

Med utgangspunkt i de ulike definisjonene, og hvilken betydning den kan ha for valg av pedagogiske handlinger i møte med elevene, vil konklusjonen være at lærere trenger en oversikt over alle disse ulike momentene, for å kunne møte og ivareta elever på en god måte. Når læreren kun velger å fokusere på en definisjon kan det bli snevert, og ikke vise det store

bilde. Om en derimot ser på flere ulike definisjoner og trekker de sammen, vil man få oversikten over hele bildet (Nordahl et al., 2015, s. 33). Lærere kan på denne måten møte elever med en god pedagogisk verktøykasse. Utagerende atferd kan omhandle komplekse problemer, der man trenger å se og forstå utfordringene fra flere ulike aspekt, for videre å kunne prøve å hjelpe eleven. Hvordan vi definerer og ser på atferden, er også slik vi behandler og møter den. Det vil igjen ha innvirkning på hvilken omsorg, og hvilken trygghet du er villig til å gi som lærer. I arbeidet med utagerende atferd, er det viktig å anvende momenter fra ulike definisjoner, for å øke forståelsen omkring temaet. Begrepet er et sammensatt bilde, der du må male bildet som passer for akkurat den eleven, gjennom pedagogiske handlinger. Imidlertid finnes det ikke en allment anerkjent definisjon. Dette kan videre føre til at lærere går glipp av, eller gjøre feilvurderinger i møte med ulike typer atferd. Samtidig vil det være utfordrende å lage en felles definisjon, som dekker alle typer atferd, da spennet mellom utagerende atferd og atferdsproblemer har store variasjoner. Dersom vi mangler en konkret definisjon, kan det være vanskeligere for lærere å skille, kategorisere og møte atferden på en god måte. om de ikke vet hvor de skal plassere atferden til elevene.

### Kunsten i å møte elever som strever

Hvordan du velger å møte utagering er viktig, for lærere kan enten bidra til å dempe, eller utvikle atferden i en negativ retning (Ogden, 2015, s. 51). I arbeidet med utagerende atferd, er det dermed viktig å ha forkunnskaper om atferd og handlingskompetanse. Alle mennesker er forskjellige, og blir dermed påvirket av ulike ting. Faktorer som kan bidra til utagerende atferd vil være individuelle, og det vil dermed ikke finnes et svar på hva som trigger alle. Slike faktorer kan være skolefaktorer, *«alt i fra at det er et ustrukturert klasserom og da finner ikke eleven tråden i hva han skal gjøre, og det blir for mye for han»* (Informant 1). Videre samsvarer to av informantenes besvarelse. Der forklares det at utagerende atferd kan være en følge av: *«forhold de har hjemme, inni seg, eller det kan være genetiske og biologiske ting. Det kan være flere triggere som skjer. Hvor eleven ikke klarer å gjøre fornuftige tanker ut fra det som skjer rundt. Det kan være direkte påført fra andre barn og voksne på skolen»* (Informant 3). Her er det ikke sikkert at noen trigger eleven med vilje. Dersom lærere ikke kjenner til elevens triggere, kan ikke læreren vite hvilke handlinger, ord eller lyder, som påvirker eleven. Triggere blir forklart ved at *«de blir presset opp i situasjoner hvor de ikke er komfortable, hvis de opplever seg urettferdig behandlet, truet og angrepet, og når de er redd»* (Informant 2). For å gjøre hverdagen lettere, og håndterbar, er det en forutsetning å vite

hvordan den enkelte har det, og hva som kan være utfordrende og vanskelig. Dette for å lage pedagogiske mål, som kan være nyttig i møte med elever som strever. Dermed vil det være viktig å bli kjent med eleven, og undersøke hva som trigger den enkelte. Med utgangspunkt i dette kan man danne pedagogiske mål, som er hensiktsmessig for den enkelte situasjon og individ. Da kan man ta i bruk pedagogiske handlinger som et verktøy, for eksempel ved å forebygge denne type atferd.

### Kvalifisering som en ressurs i møte

For å kunne forebygge utagerende atferd, er vi avhengig av dyktige og kvalifiserte lærere, som skiller mellom ulike typer atferd med samme briller og forståelse. Samtidig er lærerne avhengig av å vite om ulike kjennetegn, for å kunne være i forkant og forebygge. Utagerende atferd kan være utfordrende, da atferden både er kompleks og dynamisk. Hvordan og når den viser seg, vil være forskjellig (Ødegård, 2014, s. 208). Dette stiller et enda høyere krav til lærerens relasjon- og handlingskompetanse. Det at eleven har opplevd mye vondt, kan være en årsak til atferden. Ved hjelp av pedagogiske handlinger kan man arbeide med at eleven skal ha det godt, i en verden det er verdt å leve i. Med andre ord jobbe mot at eleven skal kunne ha det godt med seg selv, samtidig som man skal utvikle fremtidige samfunnsborgere. Her pekes det på at det er læreren som i hovedsak sitter på løsningen, til å jobbe med disse type problemer. Dette ved å være en klasseleder som kan utvise tydelighet, rettferdighet, kunnskap og evnen til å være bestemt (Duesund & Stray, 2014, s. 150).

## 5.1.2 Pedagogiske handlinger

Pedagogiske handlinger kan bidra til å stimulere atferd (Werler & Sæverot, kommende, 2023), men det er ikke alle pedagogiske handlinger som egner seg til dette. Vi spurte informantene om hvilke pedagogiske handlinger, som de mener kan egne seg i møte med utagerende atferd. Et viktig funn er at ingen av informantene var sikre på begrepet pedagogiske handlinger, noe som beviser hvor underteoretisert dette begrepet er i Norge. Noe som understreker at vi trenger mer kunnskap om dette begrepet. Dermed har informantene svart ut ifra det de tror er pedagogiske handlinger. Werler og Sæverot (kommende, 2023) påpeker at det finnes flere ulike klassifiseringer av pedagogiske handlinger. Blant disse finnes det initierende, vurderende og disiplinerende pedagogiske handlinger for å nevne noen av dem. Handlingene skiller seg fra hverandre, og kan bidra i arbeid med utagerende atferd på

ulike måter. Spørsmålet blir hvordan velge handlinger som er passende for situasjonen. Informant 1 hevder at *«din holdning til ulike typer elever [vil] prege handlingen»*. Hvordan lærere ser på eleven vil avgjøre om en velger vurderende pedagogisk handling, ved å bruke belønning som hjelpemiddel, eller om en velger disiplinerende pedagogisk handling i form av en formaning. Lærerens holdninger kan også være med på å bestemme om en atferd kan defineres som utagerende. Det er individuelt hva en lærer anser som utagerende atferd. Det er heller ikke sikkert at eleven oppfatter det som utagerende atferd, selv om læreren oppfatter det slik (Nordahl et al., 2015, s. 33). På en annen side legger skolekulturen visse føringer for hva som er utagerende atferd og hva som ikke er det. Dette gjennom felles forståelser og regler skolen har. Videre kan læreres holdning spille en stor rolle. Ifølge Kinge handler dette i stor grad om hvordan vi er, mer enn hva vi gjør (Kinge, 2020, s. 27). Holdninger kan til en viss grad endres, gjennom å utvide sin individuelle kunnskap og tilegne seg flere erfaringer. Et av funnene våre gir et godt eksempel dette: *«Før visste man ikke så mye om [ADHD] og da jeg begynte i skolen het det Minimum Brain Dysfunction, som nå er ADHD. Da visste vi heller ikke så mye, men nå er det masse kunnskap om det, og det er kjempeviktig. Folk er blitt mye flinkere til å håndtere det i skolen»* (Informant 2). Her viser informanten at ved hjelp av økt kunnskap om ADHD, endret holdningene seg, og man møter i dag denne elevgruppen på en helt annen måte enn tidligere.

### Kunnskap som en ressurs

Funnene våre viser at kunnskap spiller en viktig rolle i arbeidet med utagerende atferd. Både i forhold til holdningsendringer, kunnskap og hvilken pedagogisk handling en velger.

Informant 1: *«Det [kan være] noe hos eleven, [...] noe som trigger han, [eller] noe som gjør at han er ganske høyt aktivert når han [...] kommer inn i et klasserom, eller når det skjer noe ute. Det kan være [noe] bakenforliggende, som er veldig greit å ha kunnskap om. Vet en noe om det, kan man også gå inn i en situasjon på en annen måte»*. Dersom man har kunnskaper om elevens triggere, kan man tilpasse situasjoner slik at man unngår unødvendige triggere, og med det gjerne avverge en utageringssituasjon. På en annen side kan det være utfordrende, dersom det er et stort trinn med flere atferdsuttrykk. Informant 2: *«Det [er] veldig, veldig krevende for de som de skal håndtere et stort trinn på kanskje 60, 70, 80 elever, og så får du disse atferdsuttrykkene oppi dette»*. Kunnskap om elevene kan kanskje hjelpe oss til å håndtere flere atferdsuttrykk på store trinn, som det informant 2 eksemplifiserer. Dette gir mulighet for å tilpasse, slik at det er mindre sjanse for at en utagering oppstår. På en annen

side, bør lærere være nysgjerrig og søke ny kunnskap om elevene. Når lærere kommer inn i en ny klasse, vil det være spørsmål om hva og hvor mye informasjon en trenger. Diagnoser som for eksempel ADHD og dysleksi, er nødvendig for å kunne tilrettelegge for eleven. På en annen side kan være en fordel for læreren å bli kjent med eleven, uten at deres syn skal være preget av en tidligere relasjon eleven har hatt. Et annet aspekt en skal passe seg litt for er definisjonsmakten, og ikke la noen andre definere eleven som «en vanskelig elev», før man selv får sjansen til å bli kjent med eleven. På en annen side kan det være lurt at deler av informasjonen blir gitt, også om atferd. I situasjoner der elever strever med utagerende atferd, vil det være en fordel om læreren får informasjon om triggere, og tiltak som fungerer bra eller dårlig. Da kan man hindre fallgruver for den nye læreren, og samtidig ivareta eleven ved å være i forkant av ulike hendelser.

Kunnskap spiller en viktig rolle for funnet vi gjorde i intervju med Informant 1: «*Hvis du klarer å være proaktiv så vil du få redusert det i forhold til utagering*». For å kunne være proaktiv eller i forkant av en situasjon, vil vi argumentere for at kunnskap om eleven og pedagogiske handlinger bør ligge i bunn. Spesielt om man skal ha større sjanse for å lykkes. Dersom man innehar denne kunnskapen, kan man lettere tilpasse undervisningen og andre aktiviteter. Dette for å tilrettelegge en skolehverdag med reduserte triggere og uromomenter, som igjen vil forebygge utageringssituasjoner. Informant 1 eksemplifiserer: «*Du vet at eleven som er urolig kommer sent i gang, og at du da kan hjelpe han til å finne bøkene. Vær proaktiv, i forkant, for målet er hele veien at eleven skal lykkes*». På denne måten kan man tilrettelegge slik at elevens frustrasjon ikke kommer så langt at den dytter eleven ut av toleransevinduet sitt. Informant 2 sier at «*du må romme de, der eleven er, så hvis eleven er helt i affekt, så hjelper det ikke å begynne å prate*». Informanten forklarer affekt slik: «*Når det kommer ut for fullt, og ofte kan de slå seg ut av situasjoner, skrike, kaste ting veggimellom. Det er et følelsesuttrykk for at noe er fryktelig vanskelig, og de håndterer det ikke*». Videre forklarer informant 2 at «*da er det ofte lurt å bare være der. Prøve å være en støtte, ofte uten å si noe, men prøve å være trygg, raus og inkluderende*». De inkluderende pedagogiske handlingene går som tidligere nevnt ut på å tilpasse, underholde og forebygge. Vi har vist flere eksempler for hvordan en kan tilpasse ulike situasjoner for elever, der det i hovedsak handler om å tilpasse situasjoner for å fjerne triggere og uromomenter. Her kan man også bruke åpne oppgaver for å romme flere elever, og gi elevene muligheter til å føle på mestring. Dersom eleven får føle på mestring, kan dette igjen øke motivasjon. Videre kan denne motivasjonen gjøre at eleven strekker seg lenger og jobber hardere, som igjen kan føre til



mindre utagerende atferd. Det å være proaktiv, ligge i forkant, kan også sees på som å forebygge problematferd, da det kan være med på å stoppe at en utagering finner sted. En pedagogisk handling kan være å underholde eller å avlede. Informant 3 påpeker at *«hele klassen kan avledes med gode grep. Ta gangetabellen med «jump and jack flash» eller noe slikt, eller vi tar planken. Eller avbryte med undervisningen, og kliner på en sang, for å få ting til å skje, på en annen måte. Ta frem gitaren, det er jo veldig kjekt. Mange sånne små ting, der læreren tar styringen i situasjonen, istedenfor at de lar situasjonen utvikle seg»*. Ut ifra informant 3 sitt utsagn ser vi hvordan man kan avlede eleven ved hjelp av underholdning. Dette viser eksempler på å være proaktiv, da man er i forkant av situasjonen og avleder eleven fra en utagering.

### Grunnpilar for pedagogiske handlinger

Måten man utfører handlingene på er også avgjørende, noe informant 3 har observert. *«Av og til ser du at enkelte lærere har lært seg en oppskrift på hvordan det skal være i klasserommet. Slår du det opp i en bok, så er det pedagogikk. Men når du ser det utøvd på en feil måte, så blir det ikke-pedagogisk»*. Dersom man ikke knytter de pedagogiske handlingene opp til elevenes kvalifisering, sosialisering og subjektivering, kan handlingen bli ikke pedagogisk, selv om læreren tror de handler pedagogisk. Informant 3 påpeker at: *«Elevene ser på deg som et menneske, og ikke som en maskin. Det menneske leverer med følelser, engasjement, frustrasjon og det lever med et genuint ønske om å gjøre deg vel. Å bli kjent med deg, og lære deg å se dine sterke sider, og hjelpe deg med de sidene som du kanskje ikke utvikler selv»*. I tråd med Kinge handler dette om hvordan vi er som person. Det stammer fra hvilke holdninger vi har (Kinge, 2020, s. 27). Ved hjelp av disse holdningene, og ved å vise eleven at vi virkelig bryr oss, kan vi knytte gode relasjoner. Elevene oppdager raskt om det ikke er ektefølt. Uten gode relasjoner mellom lærer og elev, kan skolen bli en risikofaktor for eleven, og dermed forsterke den utagerende atferden (Drugli & Nordahl, 2019). Holdninger og evnen til å skape gode relasjoner er ikke i seg selv pedagogiske handlinger, men må ligge i bunn for at man skal kunne lykkes i møte med elever.

### Pedagogiske verktøy i møte med utagering

To av informantene trekker frem et virkemiddel, som kan egne seg i møte med utagerende atferd. Informant 2 *«tror man skal være rolig»*. Dette bekrefter informant 3, og legger til at det er det *«mest pedagogiske grepet du gjør»*. Det å forholde seg rolig er ikke en pedagogisk

handling i seg selv, men et godt pedagogisk grep, som må ligge til bunn når en utfører pedagogiske handlinger. Dersom vi ser på det motsatte av «rolig», sier informant 2 noe om hva som blir ikke-pedagogisk. «*Hvis du selv reagerer og kommer i affekt, da er det lurt å ta noen steg tilbake. Puste med magen, og så kanskje være stille*». Ifølge informanten kan det bli ikke-pedagogisk, dersom man selv ikke klarer å holde seg rolig. Dette kan mulig stamme fra at voksne er rollemodeller. Ved at vi klarer å forholde oss rolig, kan vi på denne måten modellere for elevene hvordan vi kan forholde oss rolige, og håndtere situasjoner på andre måter enn å bli sint og utagere. Et annet aspekt kan være at læreren er den trygge voksne, som skal skape relasjoner til elevene. Dersom pedagogen selv går i affekt, viser en at det er slik problemene skal løses. Hvorfor kan ikke eleven gjøre det samme? Samtidig som dette kan svekke relasjonen mellom den voksne og eleven. Informant 1 har et eksempel på dette: «*[Om] lærer blir så oppgitt på deg, og så begynner å kjeft på [eleven] fremfor alle de andre. [...]* læreren har både et ansiktsuttrykk og et kroppsspråk som faktisk kan være ganske truende, og da sitter [sidemannen] helt forskremt [...] og synes [læreren er] den mest skremmende på hele skolen. Det påvirker ikke bare [eleven] som får kjeft, men det kan påvirke andre like mye. Og så er det neste skritt av det, hvis dette her er noe som gjentar seg mellom [lærer-elev], så er det slik at de andre elevene ser hvordan jeg som lærer behandler deg. Hvorfor kan ikke de behandle deg på samme måten da? Slik at du får den smitteeffekten». Informant 1 påpeker at læreren er en rollemodell for elevene. Dersom læreren hadde forholdt seg rolig, kunne det gjerne vært mulig å komme opp med en pedagogisk handling. På denne måten kunne læreren i eksempelet håndtert situasjonen på en annen måte, uten å vise elevene at de kan oppføre seg slik mot sine medelever. Et annet spørsmål vi kan undres over, er om det å handle med sinne og kjefting noen gang egner seg i møte med utagerende atferd. Dersom man svarer atferd med sinne, strider det imot tryggheten disse elevene så sårt trenger.

## Relasjoner som springbrett for pedagogiske handlinger

Videre sier informant 2 at «*du skal ikke være for konfronterende*» i en utageringssituasjon. Er du veldig konfronterende, kan du opptre truende. I følge Werler & Sæverot (kommende, 2023) er trusler en form for disiplinerende pedagogisk handling, men informant 3 sier tydelig at man ikke bør bruke trusler: «*da bare eskalerer du situasjonen herfra til månen*». Dette er et svært interessant funn. Dersom vi ser på hvilken betydning en god relasjon mellom lærer og elev spiller for hvordan eleven regulerer atferden sin, virker trusler som et dårlig valg (Pianta i Drugli & Nordahl, 2019). Spesielt i møte med utagerende atferd, da eleven gjerne har det

vanskelig og har ekstra behov for trygghet. Dersom vi skal true elevene til å regulere atferden sin, kan relasjonen svekkes, som er avgjørende i det mellommenneskelige møte. Informant 2 hevder at det blir ikke-pedagogiske handlinger dersom man *«blir sint og reagerer med et kroppsspråk, hvor du er der med pekefingeren og gir beskjed om at dette får du ikke lov til. Og hvis du hever stemmen, så tenker jeg du eskalerer det hele»*. Informant 3 utdyper dette videre: *«Det å true en elev med hvis at - den setningen, du kan like gjerne stikke de med en gaffel altså. Den er så forferdelig å høre på, du sitter og observerer reaksjonen til eleven. Den du skal være trygg og god på, true deg - om du ikke oppfører deg nå? Så sitter eleven der og tenker «hva betyr å oppføre seg? Jeg har ikke peiling», så ringer jeg din mor – «oi, ringer du min mor?»*. Med bakgrunn i informantens utsagn trekker vi konklusjonen med at trusler ikke egner seg i møte med utagerende atferd. Her setter vi, i likhet med informanten, spørsmålsteget ved trusler. Er dette en pedagogisk handling? Dersom pedagogiske handlinger skal ivareta bestemte mål knyttet til eleven, der man også skal ta høyde for kvalifisering, sosialisering og subjektivering, er ikke trusler det første som faller oss inn. Ifølge Kinge danner relasjoner et grunnlag for autentisk læring (Kinge, 2020, s. 67). Dersom man ikke klarer å skape denne relasjonen, vil ikke læreren lykkes i arbeide med Biestas dimensjoner. Elevene vil på den måten miste mulighet til å oppnå autentisk læring. I tillegg kan vi sette likhetsteget ved det å true noen, og det å skape frykt. Informant 2 poengterer at *«alle barna skal være trygge når de kommer på skolen»*. Dette gjelder ikke bare medelever som kan bli utsatt for utagerende atferd, men også eleven selv som viser denne type atferd. Elever som viser utagerende atferd er sårbare elever, som trenger denne tryggheten, og har gjerne ekstra behov for en voksen som de har en god relasjon til. Da kan ikke denne personen true eleven, for å oppføre seg slik som læreren ønsker. Spesielt ikke dersom man har i tankene at det læreren anser som utagerende atferd, gjerne ikke blir ansett slik av eleven selv. På en annen side kan vi også bruke toleransevinduet her. Ved en utagering, er eleven utenfor vinduet sitt, noe som gjør at eleven ikke har kontroll over egne handlinger. I stedet for å true, kan man arbeide sammen med elev og foresatte, for å jobbe med triggere og andre årsaker til den utagerende atferden. Dersom man klarer å identifisere hva som gjør at eleven utagerer, kan man med bruk av andre pedagogiske handlinger stoppe utageringen, før den får videreutvikle seg. For å få til dette argumenterer vi for at en god relasjon må ligge til grunn, og at denne relasjonen kan bli svekket av å bruke trusler som virkemiddel. Andre pedagogiske handlinger læreren kan benytte, er tilpasning, underholdning og forebygging.

## Belønning som en ikke-pedagogisk handling

Belønning kommer inn under vurderende pedagogiske handlinger (Werler & Sæverot, kommende, 2023), noe som nesten ser ut til å være en motsetning av en trussel. Likevel beskriver informant 3 det som ikke-pedagogisk handling. «*Belønningssystemer vil du aldri få rettferdig, og jeg kaller det en ikke-pedagogisk handling*». På den ene siden vil aldri belønningssystemer bli rettferdige. Videre kan vi diskutere om dette er god nok grunn, til å velge denne formen for pedagogiske handlinger bort. På den andre siden skal skolen klargjøre elevene på voksenlivet og lære elevene at livet ikke er rettferdig. Videre kan belønningssystem tre i kraft med utgangspunkt i at en elev, har behov for det. Denne eleven er da mulig den som kommer til å slite med å oppnå belønning. Dette er gjerne noe som er situasjonsbestemt, og påpeker igjen spørsmålet om lærere skal benytte belønning som virkemiddel. Videre forklarer informant 3: «*Utvendig belønning mister sin effekt. Skal du praktisere den i en klasse, blir den urettferdig. Det blir et stigma for de elevene som kanskje ikke har forutsetninger for å klare det systemet, som en klasse er bygget opp som. Så det kaller jeg ikke-pedagogisk*». Når det handler om utagerende atferd, kan gjerne et slikt stigma ha en dårlig effekt for eleven. Det resulterer kanskje med at eleven får en bekreftelse på at «dette klarer jeg ikke». Ingen elever ønsker å skille seg ut, og være den ene som ikke klarer det. Informant 1 har erfart i løpet av sine år som lærer at «*det alle elevene ønsker, er å få være akkurat slik som de andre*». På en annen side kan man tilpasse undervisningen, slik at eleven som viser tegn til utagerende atferd også føler på mestring, og klarer å oppnå belønningen. Men hva er belønningen? Informant 3 forklarer belønning slik: «*Jeg mener bestemt at belønning, er at en kan kjenne innvendig at jeg har mestret noe, at jeg har fått til noe, jeg har klart å løse noe, jeg har klart å stå i noe, som jeg ikke klarte å stå i før. Det kaller jeg belønning, for det er selvutvikling*». Informanten forklarer belønning, og poengterer at det gjerne ikke fungerer så godt i en klasse. Med andre ord kan belønning i noen tilfeller fungere som en pedagogisk handling, men fallgruvne for elever som strever er tilstede. På den måten kan belønningssystemer være vanskelig for elever med utagerende atferd, og bli ikke-pedagogiske handlinger.

## 5.2 Pedagogikkens dimensjoner

Siden de tre dimensjonene kvalifisering, sosialisering og subjektivering må være til stede ved en pedagogisk handling, velger vi videre å dykke dypere inn i disse dimensjonene. Dette for å vise hvordan de tre dimensjonene kommer til uttrykk i møte med pedagogiske handlinger. Da man ved pedagogiske handlinger skal ta hensyn til at elevene får kvalifisert, sosialisert seg, og mulighet til å utvikle seg selv som et unikt individ.

### 5.2.1 Kvalifisering

Et interessant funn i vår studie var at flere av informantene ble usikker i møte med begrepet kvalifisering. Likevel trakk de frem viktige momenter som ligger innenfor kvalifisering. Ved at lærere innehar kunnskap om kvalifisering, vil en kunne dyrke den individuelle kompetansen til hvert enkelt individ, med en bredere forståelse. Biestas dimensjon om kvalifisering kan benyttes som et hjelpemiddel i møte med utagerende atferd. Dette gjennom prinsippet om at skolen er en del av en livslang dannelsesprosess. *«Vi må hjelpe de til å bli kvalifisert inn i de forskjellige settingene»* (Informant 2).

Biesta påpeker at kvalifisering handler om å kvalifisere individet for å fremme kompetanseutvikling og mestre bestemte oppgaver. Et annet aspekt med kvalifisering handler om å forberede elevene på livet videre. *«Vi må lære de å kvalifisere seg for å tilfredsstille kravene»* (Informant 2). Dette kan gjøres på to måter: En kan utbedre allerede eksisterende kunnskap, eller en kan tilegne seg ny kunnskap (Reindal, 2015, s. 144). Kvalifisering handler med andre ord om å danne elevene til å forstå seg selv, andre og verden. I overordnet del av læreplanverket finner vi for øvrig igjen disse momentene, som tilsier at opplæringen er en viktig del av en livslang dannelsesprosess. Opplæringen skal tilrettelegge for at elever utvikler et (mellommenneskelig) fundament, som handler om å forstå seg selv og andre mennesker. Det vil si at ved å kvalifisere den enkelte til å utvikle forståelse for andre individ og seg selv, kan det medføre at eleven blir rustet til å ta gode valg senere i livet (Utdanningsdirektoratet, 2017). Videre vil elever som utvikler forståelse for andre, ha større forutsetninger for å mestre det sosiale samspillet. Dette er ofte noe som kan være utfordrende for elever med utagerende atferd, at de ikke fungerer i det sosiale samspillet med andre. Hvordan læreren forstår og ivaretar elevers behov for å delta i fellesskap, vil avgjøre om det blir pedagogiske handlinger, eller ikke.

## Klasseledelse på bakgrunn av kvalifisering

Klasseledelse har med tiden blitt et kjennemerke for undervisning av høy kvalitet, som inneholder viktige prinsipper som inkludering, og virker forebyggende mot problematferd (Ogden, 2015, s. 132). Undervisning er en pedagogisk handling, så lenge man ivaretar de pedagogiske mål som er knyttet til elevens utvikling. For at en lærer skal møte klassen på en pedagogisk måte, blir det viktig med god klasseledelse. Ifølge UDIR handler klasseledelse om lærerens arbeid i klasserommet. Hovedmålene til en pedagog er å utvikle elevenes sosiale, emosjonelle og faglige kompetanse. Det finnes mange måter å oppnå disse målene, og dermed oppnå god klasseledelse (Utdanningsdirektoratet, 2020). For det første er det viktig med regler, normer, rutiner og klare forventninger. I tillegg kan felles klasseregler tydeliggjøre hva som er akseptert, og forventes av den enkelte elev og klasse. Ellers kan dette spare klassen for unødvendige uromomenter som gjentakende spørsmål. For å oppnå en felles forståelse og forventninger, krever det tydeliggjøring og øving. Når rutinene er godt innøvde, kan det forebygge atferdsproblemer, ved at læreren følger opp med positive eller negative konsekvenser, når reglene blir fulgt eller brutt (Ogden, 2015, s. 138). På samme måte er det viktig at det stilles krav til alle elevene, også elever som strever med utagerende atferd. Altså skal forventningene være høye, men realistiske (Ogden, 2015, s. 139). Dette krever god kjennskap til den enkelte elev og dens atferdsmønster. Videre fremheves viktigheten av struktur, der læreren planlegger undervisningen godt i forkant, gjerne med en plan B på lur. Starten på undervisningen, er ofte med på å sette rammen for resten av timen, og har dermed svært stor betydningsgrad. Det kan enten gjøres i form av at en presenterer mål på tavlen, innleder timen med noe som er vanskelig, interessant eller spennende (Ogden, 2015, s. 140). På en annen side kan struktur bidra til at lærere reflekterer over å bruke varierende arbeidsformer, og bruker variasjon i sin undervisning hverdag. For en elev som viser tegn til utagerende atferd, kan variasjon virke uoversiktlig, med mindre dette blir informert om på forhånd. Samtidig kan det hjelpe å holde på nysgjerrigheten og oppmerksomheten til eleven, og på denne måten avlede eleven fra å utagere. Her spiller både dagsform og atferdsuttrykk en viktig rolle.

Topping (2012) er en annen som påpeker viktigheten av at lærere og elever kommer frem til felles klasseregler. De bør inneholde elementer som bygger opp under positiv atferd, og anerkjenner ting som: hjelp, støtte, omsorg, samarbeid og oppmuntring (Ogden, 2015, s. 257). Ved å fokusere på en atferd støttende praksis, vil en fremheve de positive sidene elevene

klarer å mestre i forhold til å se og hjelpe hverandre fremover, istedenfor å ha mål som gjerne ikke treffer alle elevene. På denne måten vil spekteret for å treffe alle elevene der de er, motivere de til å hjelpe hverandre fremover, og bygge videre på egenskaper som elevene trenger videre i livet.

Biesta fremhever at skolen har en viktig oppgave ved å gi elever innsikt i de forventede regler som finnes i klassen og på skolen, og på den måten kan lærere fremme gode holdninger hos den enkelte (Biesta, 2010). Videre påpeker Drugli at i skolen er det viktig at elever med atferdsproblemer har klare rammer, rutiner og regler. Lærere har i hovedoppgave å skape trygghet, forutsigbarhet og tydelige grenser hos elevene. På denne måten vil barnet automatisk aktivere de sosiale skjemaene som er ønskelig når de ser læreren, nemlig vennlig og tydelig. Like viktig er å anerkjenne barns positive atferd, gjennom pedagogiske handlinger som skryt, anerkjennelse, oppmuntring bekreftelse, ros og positive tilbakemeldinger (Drugli, 2021, s. 174). Det å anerkjenne eleven er også en pedagogisk handling i følge Werler og Sæverot (kommende, 2023). Dette har en forsterkende effekt for den positive atferden, og kan på den andre siden motvirke den negative atferden. Lærere bør benytte en slik positiv respons som et viktig virkemiddel for å fremheve den positive atferden (Drugli, 2021, s. 174). Drugli påpeker videre at pedagogiske handlinger også omfatter andre aspekt som: kontroll, formaning, tvang, tilsyn og bestilling. Dette er aspekt som står i kontrast til positive handlinger, men som pedagoger likevel benytter som atferdskorrigerende (Utdanningsdirektoratet, 2020). På denne måten kan vi konstatere at den pedagogiske handlingen som vil være mest fruktbar å benytte i møte med utagerende atferd, vil bære preg av positive element som å anerkjenne, være tilstede, bekrefte, hjelpe og vise trygghet overfor eleven. De positive tilbakemeldingene vil være mer virkningsfulle når de bærer preg av ros, kontra kjeft. Det er viktig at lærere reflekterer, og er bevisst over hvilken betydning deres pedagogiske handlinger har for den enkelte elev (Forandringsfabrikken, 2020).

Grenser er viktig for alle barn, da grenser fører med seg både trygghet, stabilitet og forutsigbarhet. En grenseløs hverdag kan medføre urolige elever, som prøver å teste læreren ytterligere. Rønhovde presiserer grenser slik: «Kunsten ligger i å være tydelig som voksenperson, å formidle klare og entydige grenser, men samtidig vite noe om humor og fleksibilitet» (Rønhovde, 2018, s. 32). Det vil med andre ord si at grenser er viktig for alle typer elever, men med et glimt i øye der en har mulighet til å være fleksibel, og gjøre nødvendige tilpasninger i møte med elever som har behov for det. Grenser kan på denne

måten bli en pedagogisk handling. En annen måte å se på grenser, er å balansere nødvendigheten for kontrollen mellom eleven og læreren. Når læreren åpner for at elevene får et større ansvar ovenfor sine egne grenser, vil barnet føle på ansvarlighet, påvirkning og autoritet i eget liv. Dette kan igjen dyrke elevers selvstendighet til å ta gode valg i eget liv. Ogden påpeker på sin side at det er viktig at alle grenser bør baseres på å utøve hjelp og støtte, før en tar i bruk negative konsekvenser som virkemiddel (Nordahl et al., 2015, s. 246-247). Elevers atferd blir påvirket enten den forekommer i en negativ eller positiv retning. Elever som strever med utagerende atferd, vil ofte prøve å få oppmerksomhet, uavhengig av hvilken form den opptrer i, da negativ oppmerksomhet er bedre enn ingen oppmerksomhet i det hele tatt. Ros vil dessuten fungere best når den opptrer naturlig, ekte og blir formidlet i ulike situasjoner (Ogden, 2015, s. 150).

Elevmedvirkning er et annet aspekt, der alle elever har et behov for å bli sett og føle tilhørighet. Dette behovet kan imidlertid bli dekket, gjennom oppgaver som er individuelt tilpasset, slik at elevene opplever bekreftelse og mestring når de jobber. På en annen side kan elever som ikke mestrer de gitte oppgavene, få dekket sine behov ved å bli anerkjent og føle tilhørighet gjennom kontakt, oppmuntring, forståelse og tilbakemeldinger av lærere og medelever (Ogden, 2015, s. 143). Det å tilpasse til elevene blir sett på som en pedagogisk handling (Werler & Sæverot, kommende, 2023). «*Klarer du å finne oppgaver som fenger? Er de interessant i dinosaurer, så la de telle dinosaurer i matematikken*» (Informant 2). For eleven kan det være motiverende å få jobbe med tema de interesserer seg for. Det kan føre til eierskap, dersom eleven selv får være med å velge mellom oppgaver. Motivasjon kommer ifølge Bandura (1986) innenfra, og kan bidra til at eleven jobber bedre og har lenger utholdenhet. Motivasjonen oppstår når eleven klarer å fokusere på seg selv, glede og anerkjenne seg over sin egen utvikling og over å lære noe nytt. Dersom eleven gjør seg nødvendige mestringserfaringer, kan det ha positiv effekt på elevens atferd. Den indre motivasjonen driver eleven fremover, fordi en er i konkurranse med seg selv og ikke alle andre (Bandura i Lyster, 2019, s. 36).

Et klassemiljø er avhengig av at det bygges relasjoner med utgangspunkt i et trygt, positivt, likeverdig og inkluderende fellesskap. Relasjonene setter utgangspunktet for om undervisningen blir vellykket eller mislykket for den enkelte. For øvrig er det godt dokumentert at elever med utagerende atferd lærer mer av pedagoger de er trygge på, som forstår og møter de med vennlighet. Det er avgjørende at læreren virker interessert, viser



empati og omtanke i møte med eleven, gjennom kroppsspråk, tale og tilstedeværelse. En relasjon er på en annen side aldri kun preget av positivitet. For at det skal være en god elev-lærer relasjon kreves det at læreren er omsorgsfull og empatisk, også i møte med en mer korrigerende og negativ kommunikasjon (Ogden, 2015, s. 134). Et annet aspekt på lærer-elev relasjonen er at den må inneholde realistiske regler, undervisning av høy kvalitet og tydelige forventninger, for å ivareta og appellere til elever med atferdsproblemer (Ogden, 2015, s. 135).

Ved å oppnå god klasseledelse kan man skape trygghet, gode relasjoner, oversikt, mestring og progresjon, som igjen vil bidra til utvikling i elevenes faglige, sosiale og emosjonelle læring. Målet med en god klasseledelse er at elevene skal føle tilhørighet, samhold, aksept og inkludering. I et godt sosialt læringsmiljø er det i tillegg viktig at pedagogen uttrykker seg vennlig, men samtidig tydelig i samspill med barna (UDIR, 2020). På en annen side mener Drugli at dårlig klasseledelse kan bidra til økt forekomst av utfordrende atferd og sosiale vansker hos barna (Drugli, 2021, s. 141). Det vil si læreren kan ha stor påvirkningskraft på elevers utvikling, gjennom klare rutiner, forutsigbarhet, regler og tydelige overgangssituasjoner. For øvrig er lærere avhengig av å vite hvilken kraft det ligger i det pedagogiske virkemiddelet ros, anerkjennelse, bekreftelse i form av positiv respons og oppmerksomhet. Dette kan igjen føre til å redusere den uønskede atferden (Drugli, 2021, s. 174). Klasseledelse setter på mange måter standarden, og har en avgjørende effekt på om elever enten blir inkludert eller ekskludert i undervisningssituasjoner i den enkelte klasse.

### Tilpasset opplæring i lys av kvalifiserings begrepet

Ifølge regjeringen skal skolen være likeverdig, inkluderende og gjøre individuelle tilpasninger. Det vil si at en kan utjevne og sikre like muligheter for utvikling, mestring og læring (St.meld. nr. 030 (2003-2004), s. 85). Tilpasset opplæring (TPO) handler ifølge Nordahl (2018) om hvordan pedagoger velger å organisere undervisningen, gjennom å variere arbeidsmåter, innhold og metode (Nordahl, 2018, s. 129). Tilpasset opplæring kan først og fremst være et pedagogisk hjelpemiddel, som lærere benytter i planleggingen og gjennomførelsen av undervisningen. Opplæringsloven presiserer at opplæringen skal tilpasses forutsetninger og evner til hvert enkelt individ, slik at en kan sikre og ivareta læringsutbytte for alle (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Et viktig element i tilpasningen, er at alle elever skal føle tilhørighet i et inkluderende fellesskap. Dette underbygges i den sosiokulturelle

læringsteorien, der læring skjer i fellesskap. Et annet viktig element er at de fleste individer både lærer og trives bedre, når de får være en del av et sosialt fellesskap (Håstein & Werner, 2018, s. 29).

«Grunnlaget for et godt læringsmiljø er positive elev-lærer-relasjoner og tilpasset undervisning som kan forebygge problematferd i klassen» (Ogden, 2015, s. 163). Gode lærer-elev relasjoner bør bygge på prinsipper som trygghet, stabilitet, og tydelighet. Det bør være en positiv grunnstein som ligger i bunn for relasjonen og gjennomsyrrer den. Et viktig element i tilpasset opplæring er klasseledelsen, som setter standarden og føringer for hvilke retningslinjer, som er akseptert i en klasse. Om lærere får til å opprette en tydelig klasseledelse, kan det føre til bedre arbeidsro og på denne måten fungere som en pedagogisk handling. På en annen side kan klasseledelse av lav kvalitet påvirke både innhold, metode og gjennomføringen av undervisningen. Pedagogen kan da ha utfordringer med å møte og håndtere situasjoner som oppstår på en hensiktsmessig og fornuftig måte, med en mangelfull kompetanse. For å treffe det store elevmangfoldet i en klasse, er det viktig å tilpasse for hver enkelt elev, enten de er på et lavt, middels eller høyt nivå. Dersom en treffer elevene der de er nivåmessig, vil dette kunne føre til økt motivasjon, og opplevelse av mestring. Tilhørighet og mestring påvirker hverandre gjensidig, og det er derfor viktig å inneha begge elementene. Der en elev opplever tilhørighet, øker sjansen for å oppleve mestring. Uthus påpeker at verdigheten til individene påvirker hvorvidt skolen klarer å legge til rette, for at elevene opplever positiv mestring og tilhørighet (Uthus, 2019, s. 163).

På en annen side kan flere elever falle utenfor det sosiale fellesskapet, dersom en ikke klarer å legge til rette for gode relasjoner, tilhørighet og mestring (Federici & Skaalvik, 2019, s. 187). «*Der som ofte elevene faller av, er når ting ikke blir tilpasset godt nok*» (Informant 1). En løsningsmetode blir dermed å lage «*åpne og rike oppgaver*» (Informant 1) som kan gjennomføres og tolkes på ulike måter, slik at en finner den arbeidsmetoden som passer for hver enkelt. På denne måten kan man oppnå god TPO, der en benytter ressursene hos den enkelte elev, istedenfor å se på begrensninger. I et annet perspektiv kan gode relasjoner i klassen, avgjøre om skolen blir sett på som en risikofaktor, eller en ressurs for elever med utagerende atferd. Dersom en klarer å opprette gode relasjoner i skolen, vil dette forhindre utenforskap og utestenging, og heller fremme inkludering og trygghet (Uthus, 2019, s. 160). Pianta (1999) redegjør et annet aspekt med relasjoner, og forteller at gode relasjoner i skolen kan ha stor betydning for hvor godt eleven klarer å regulere sine følelser. Dette vil videre ha

innvirkning på hvilken atferd eleven viser gjennom skolehverdagen (Drugli & Nordahl, 2019).

## Kvalifiserte lærere

Kvalifisering er «*Summen av de tingene du gjør i møte med elever viser om du er kvalifisert, eller ikke kvalifisert til å håndtere den oppgaven*» (Informant 3). Alle informantene fremmet perspektivet av kvalifiserte lærere i møte med utagerende elevatferd. For å kunne forebygge og møte utagerende atferd på en god måte, er det viktig å vite om kjennetegn, risikofaktorer, årsaker og triggere. På den måten kan pedagoger møte atferden på en bred måte, med faglig bakgrunn for å avdekke og ivareta elever som strever på en god og hensiktsmessig måte. For at det skal være mulig for lærere å gjennomføre møtene med faglig tyngde, er det viktig at pedagogen søker ny og nødvendig forskning, for å holde seg faglig oppdatert. Dette kan igjen sikre at møte blir av høyere kvalitet, både faglig, etisk og pedagogisk. For å lykkes påpeker Imsen at gode lærere «kombinerer kunnskapsmessig driv, med menneskelig varme i rette porsjoner» (Imsen, 2020, s. 372). Det kan med andre ord formidles at en stor del av lærerrollen innebærer å være et medmenneske, som klarer å skape trygge rammer, som legger til rette for læring og utvikling gjennom gode relasjoner. Et annet moment er viktigheten av den gode læreren, som fleksibel og god på å gjøre nødvendige justeringer og tilpasninger i møte med elever og klassen.

Lærere er rollemodeller for elevene, og elevene lærer gjennom det vi gjør og viser. «*Jeg er et forbilde! Når jeg skal oppnå noe, bruker jeg aggresjon for å nå mitt mål!*» (Informant 3). Dersom lærere bruker aggresjon for å oppnå kontroll over situasjonen, vil barn ofte adoptere denne måten å agere på. Dette vil i verste scenario eskalere situasjonen og fremtidige hendelser. Barn «*suger bare til seg voksne, og ser hva de gjør*» (Informant 3). Barn lærer i fellesskapet, gjennom sine medelever, lærere, forbilder og rollemodeller. Ved å respondere med kjeft, negativitet, kritikk eller aggresjon, vil elevene lære å respondere på lik linje. Ogden påpeker imidlertid på sin side at en del av atferdsstøtten bør gjennomsyres av positiv respons, og tilbakemelding både gjennom handling og tale fra lærerens ståsted. Videre blir det viktig at pedagogen unngår kritikk, tilsnakk og reprimander knyttet til uønsket atferd (Ogden, 2015, s. 106).

Hvordan læreren og skolen ser på utagerende elevatferd er individuelt, og det blir kategorisert

ut fra kulturen, normer, verdier og de holdningene den enkelte har (Ogden, 2015, s. 13). Et aspekt i å øke kvalifiseringen og kompetansen i møte med elever som strever med atferd, kan være viktigheten av å få inn et mangfold av yrkesgrupper i skolen. Dette kan bidra med å gi et mer helhetlig tilbud til elever som strever på skolen, da yrkesgruppene har ulikt faglig ståsted, bakgrunn og tyngde (Utdanningsforbundet, u.å.). En har gjerne ulik fremtoning og syn på hvordan en bør håndtere hver enkel situasjon. Ekspertgruppen er også kritisk til at PPT bruker det meste av sin tid på et kontor, og peker på at det er ønskelig at spisskompetansen blir mer synlig i skolen (Nordahl m.fl., 2018). På en annen side trekker Ogden frem viktigheten av at skolen styrker sin spesialkompetanse, der lærertettheten øker og muliggjør oppfølging av elever som strever. Dette for å hindre at de store eskaleringene skjer, da elever ofte gir signaler i forkant som gir indikasjoner på at det går i en uønsket retning. Ved å ha kompetente lærere som er tett på elevene, vil det kunne redusere risikoen for at situasjoner eskalerer (Utdanningsforbundet, u.å.). Elever som strever er avhengig av gode møter på skolen, ellers er de i risiko for å falle utenfor. En del av kvalifiseringen av lærerkompetansen innebærer ofte et vanskelig foreldresamarbeid i situasjoner hvor barn har utfordringer med atferd. Drugli påpeker at økt kompetansen hos pedagogen, kan være nødvendig og nyttig, i møte foreldre (Drugli, 2021, s. 174). For barn som har utfordringer med det sosiale samspillet og atferd, er det viktig at en klarer å opprette et tverrfaglig samarbeid (Drugli, 2021, s. 175).

For at lærere skal ha muligheten til å møte elever på en pedagogisk måte, er det viktig at de har kunnskap om ulike elementer som kan påvirke elevens atferd og trivsel på skolen. Skolen er en sammensatt arena som består av et stort mangfold lærere og elever, der alle er unike og forskjellige. På samme måte er skolen sammensatt av ulike egenskaper hos det enkelte individ, noen er frempå og aktiv, mens andre er mer tilbaketrukket og stille (Ogden, 2015, s. 18). Det vil si at det krever kunnskap om de ulike elevtypene, situasjonene som kan oppstå og som påvirker hvordan elevene har det på skolen. Et aspekt er at elever som strever med atferdsproblemer kan havne utenfor det sosiale fellesskapet. Dette kan igjen føre til at eleven oppleves som frustrert eller sint. Deretter kan frustrasjon påvirke fellesskapet (Bø & Helle, 2014, s. 322). Et annet aspekt er at klassemiljøet rundt eleven, som kan ha en negativ effekt på atferden. Det finnes imidlertid et hav av komplekse årsaker til at utagerende atferd oppstår hos en elev (Ogden, 2015, s. 18).

## Kjenne til individuelle triggere

*«Vi har oppdaget en elev med tourette, og alt må gå opp i tre. Når det ikke går opp, så blir han sint. Da snakker vi om triggere som du ikke kan se, om du ikke kommer tett nok innpå eleven»* (Informant 3). I slike situasjoner kan kvalifiserte lærere som er oppriktig interessert i å finne triggerpunktet bidra til å dempe atferden. På en annen måte kan lærere styrke eller bidra til at atferden forverres. Ved å ikke være villig til å se og avdekke problemet bak atferden (Ogden, 2015, s. 220). Et annet perspektiv på triggere vil dermed ligge i hvor observant og oppmerksom læreren er å avdekke underliggende årsaker, som påvirker atferden som kommer til syne (Grimsæth, Foldnes & Irgan, 2018, s. 321). Samtidig som det er viktig med god lærertetthet, slik at en kan være tett på elevene, både å observere og hjelpe. I arbeid med elever med utagerende atferd, er det viktig å kjenne eleven godt, ved å vite om forskjellige triggere. Enkelte triggere eller risikofaktorer kan komme fra intet, og virke ulogisk for personer som ikke kjenner vedkommende. Dersom man på en annen side har kjennskap og kunnskap om elevers individuelle triggere, kan man øke forståelsen og dermed forebygge at uønskede hendelser oppstår. Dette har informant 3 et glimrende eksempel på: *«Han mistet en blyant i gulvet, og da var læreren kjapt ute og skubbet to blyanter til i gulvet. For tallet hans var tre, da gikk det opp og det ble ingen utagering»*.

Hva som trigger den enkelte elev, vil være individuelt betinget i forhold til hvilke erfaringer en har. *«Vi kommer alle med en bagasje»* (Informant 3). Triggere bunner ofte i indre eller ytre, faktorer som kobler traumer til erfaringer elever har i ryggsekken sin. Den vil være utstyrt med ulik bagasje, og læreren vil ha liten innsikt i hva den enkelte elev har med seg i sin individuelle ryggsekk, før en møter eleven og prøver å opprette relasjoner. Det vil si at en elev vil kunne oppleve at skolen, eller hjemmet fungerer som trigger. På den ene siden kan mangel på mestring, inkludering, utfordringer i klassen, eller medelever bli en trigger. På den andre siden kan det ligge momenter fra hjemmet, eller være et sinne som har bygget seg opp over tid, som blir en trigger. Elever tilbringer store deler av sin våkne tid på skolen, fra de begynner i 1.klasse til de er ferdig med 10.klasse. Er skolen godt nok rustet til å ivareta elevmangfoldet og de ulike utfordringene som er en del av skolehverdagen? På den ene siden har læreren mange arbeidsoppgaver de skal ta hensyn til i løpet av en dag, det er alt fra konflikthåndtering, planlegging, tilpasning, gjennomføring av undervisning, foreldresamarbeid, følge opp elever som strever, foreldresamarbeid, osv. Vil lærere ha god nok tid til å ta fatt på de ulike utfordringene og gå i dybden?

## 5.2.2 Sosialisering

Et av resultatene i studien er at alle informantene nevner viktigheten av at barn med utagerende atferd får muligheten til sosialisering. Sosialisering kan være mye forskjellig både *«innenfor i et klasserom, på en base, ute i lek med venner og samarbeid i en gruppeoppgave»* (Informant 1). Biesta mener at sosialiseringen skal opprettholde og videreutvikle den sosiale kompetansen til elevene. Gjennom utvikling av den sosiale kompetansen, skal elevene lære å være en del av ulike sosiale situasjoner, lære om etiske prinsipper om hva som er rett og galt, og videreutvikle gode relasjoner til andre mennesker. (Reindal, 2015, s. 144).

### Sosial kompetanse i møte med andre

For at elever skal få muligheten til å utvikle sin egen sosiale kompetanse, er det nødvendig at lærere kjenner til den sosiale kompetansen til den enkelte elev. Spesielt viktig er det å vite hvordan den sosiale kompetansen kan spille en rolle hos elever, som viser tegn til en utagerende atferdsstil. Drugli påpeker at det er nødvendig å jobbe med den sosiale kompetansen til den enkelte elev, da den sosiale kompetansen ofte henger sammen med atferdsvansker. I tillegg påpeker informant 1 viktigheten av å jobbe med sosiale ferdigheter på både system og individnivå. Dårlig sosial kompetanse gjør at eleven strever med å skape og holde på relasjoner både i forhold til medelever og voksne (Drugli, 2021, s. 173). Selve bærebjelken for å klare å opprette et inkluderende fellesskap er sosial kompetanse. Ved å jobbe, utvikle og arbeide med individets sosiale kompetanse, kan det føre til at alle elever blir akseptert, og inkludert på en bedre måte i skolen. En annen faktor er at det kan forebygge mange ulike utfordringer, også utagerende atferd (Ogden, 2015, s. 256). Et av funnene i studien var: *«De er ikke så populære hvis de er veldig utagerende, fordi det blir vanskelig når de er veldig sinte, for da blir medelevene redd. Du kan se på dem at de stivner, og de tør ikke å opponere hvis dette er en elev som blir sint, slår, sparker, biter og klyper»* (Informant 2). På den andre siden kan de være *«gøy fordi de skaper mye action i klasserommet, så de har stor underholdningsverdi»* (Informant 2). Dersom elevene agerer proaktivt, vil deres atferd påvirke medelevene i en negativ retning. Aggresjonen kan dermed være rettet mot læreren eller andre elever. Dette kan videre skape utrygghet og redsel i klassen. Det blir dermed viktig at læreren prøver å snu trenden, for å hindre at medelever blir redd og trekker seg unna. På lik linje som et pedagogisk mål, bør være å skjerme eleven fra å bli underholdningsverdi for sine medelever. Dette kan gjøres ved å fjerne omgivelsene eller eleven fra situasjonen. Pedagogen kan også hjelpe eleven innpå et annet og mer fruktbart spor. Gjennom å øve på situasjonen på

forhånd, vil alle elevene vite hvilke krav som stilles og forventes av dem.

Ved å sikre ulike situasjoner og utfordringer i elevers hverdag, vil de også bli mer disponibel til å møte lignende situasjoner senere i livet. Et annet funn er at: *«eleven trenger å øve på å sosialisere seg med andre elever i et trygt forskningsmiljø, som kan være støttende, slik at eleven kan lære hva som er akseptabel, eller ikke akseptabel atferd ovenfor andre»* (Informant 3). Samtidig er det nettopp dette aspektet som kan være vanskelig for barn med utagerende atferd, å knytte bånd til sine medelever i form av varig vennskap. En av grunnene til det kan være at eleven som har atferdsproblemer ikke forstår at vennskapets fundament bygger på gjensidig hensyn (Ogden, 2015, s. 18). Et annet perspektiv: *«De trenger å få lov å være en god venn og ha nære venner. Det er kjempeviktig. Det er mange negative ting som kan utvikle seg, hvis ikke de får være en del av fellesskapet, så det er veldig viktig å jobbe med å inkludere alle»* (Informant 2). Barn lærer gjennom å være en del av fellesskapet i lag med andre mennesker. Skolen er en sosial arena og skal ifølge meld. St. 6 jobbe ut fra et inkluderende fellesskap. En slik praksis kan bidra til at elever utvikler kvaliteter og forståelse for hverandre gjennom fellesskapet. Dette kan igjen føre til at skolen blir en arena med et bredere utgangspunkt for utvikling, læring, mestring, trivsel og trygghet (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12). Vygotsky er også opptatt av at språket er en sentral del av læringen, og understreker at læring skjer i det mellommenneskelige møte (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 67). Alle mennesker er forskjellige, og vil dermed håndtere det sosiale samspillet ulikt. Når barn er sammen, blir de eksponert for ulike sosiale situasjoner og sosiale koder. Barn blir eksponert i flere forskjellige settinger, der det stilles ulike forventninger og krav (Informant 1). Her ser vi en likhet med informant 3 som trekker frem at sosialisering handler om *«hvordan vi er med andre mennesker i de situasjonene hvor vi er flere tilstede i samme rom, klasserom, samfunn, land, verden, alt er en slags sosialisering egentlig»*.

### Tilpasse opplæring for alle

For å gi elever innsikt og lære om Biestas sosialiseringsbegrep, blir det viktig at skolen tilrettelegger for læring i et inkluderende fellesskap. Håstein og Werner (2018) vektlegger at inkluderingsbegrepet er et sosiologisk fenomen, som innebærer å være en del av et fellesskap. De påpeker at inkludering fungerer som «limet» mellom elevene, og det handler om å skape tilhørighet og et godt samhold mellom elevene (Håstein & Werner, 2018, s. 21). Regjeringen nevner at inkludering, likeverdighet og tilpasset opplæring er viktige og overordnede prinsipper i

skolen, som skal være tilstede gjennom skolehverdagen (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 8). Alle mennesker er unike, og har ulike behov og forutsetninger. For å ivareta elevene, må vi sikre et likeverdig opplæringstilbud. Ved å sikre tilfredsstillende likeverdige muligheter for alle barn i skolen, vil det gi gode forutsetninger for at de klarer seg senere i livet. Opplæringsloven presiserer at alle elever skal motta tilpasset opplæring, knyttet til både forutsetninger og evner (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Biesta påpeker at lærere alltid vil stå i et dilemma mellom å sosialisere elevene, samtidig som en ikke må glemme de unike og enestående individuelle egenskapene gjennom subjektivering (Skoglund, 2015, s. 51). Biesta er opptatt av at du ikke skal fortelle elevene hva som er ønskelig for situasjonen. Pedagogen skal heller stille åpne spørsmål, som gjør at eleven får en tilknytning til spørsmålene, og selv kan undre over det. Det kan føre til at eleven gjør sine individuelle refleksjoner og deretter ta gunstige valg. Biesta mener at eksistens kommer før essens. Han påpeker at vi må eksistere, før vi kan lære. Individet skal selv oppleve, erfare og undre over sine egne perspektiver, og ikke bli fortalt eller pålagt føringer fra andre. Dette kan føre til at barnet sine egne ønsker også kommer tilsynet. Individet har selv ansvar for seg selv. «Jeg er meg, jeg er ansvarlig, uerstattelig og unik, og ingen andre kan erstatte akkurat meg».

## Inkludering versus ekskludering

Alle mennesker har et ønske om å føle nærhet og aksept i møte med andre mennesker. Inkludering kan føre til å få dekket dette fundamentale behovet (Federici & Skaalvik, 2019, s. 192-193). Selv om alle barn og unge trenger å føle tilhørighet og være en del av et fellesskap, er det ikke nødvendig at de alltid trenger å være med på alt. *«For det er noen elever som kanskje ikke trenger å være med på sang tilstelningene med alle elevene på hele skolen, for de har ikke forutsetninger til å takle det. Da vet vi at vi har planlagt for suksess og ikke for at ting skal gå over styr»* (Informant 3). Et pedagogisk virkemiddel alle lærere bør benytte seg av, er å gjøre individuelle tilpasninger i møte med hvert enkelt individ, slik at alle elever kan oppleve mestring og tilhørighet.

Et godt læringsmiljø i klassen kan bidra til å styrke elevers trygghet, tilhørighet, omsorg og anerkjennelse. På denne måten blir læringsmiljø et viktig fokusområde for lærerens pedagogiske handlinger. Videre vil tilhørighet ha innvirkning på elevens motivasjon. Det kan igjen føre til at eleven legger inn en større innsats på skolen og i arbeidsoppgavene, har lenger utholdenhet og er mer engasjerte. På den andre siden vil elever som er motiverte og



engasjerte, havne sjeldnere i konflikt med andre, så det vil også virke forebyggende mot negative hendelser (Federici & Skaalvik, 2019, s.192-193). Det vil si at elever som har lav motivasjon oftere kan føle tilkortkomming og på den måten oppsøke konfliktfylte situasjoner.

Opplæringsloven paragraf 9 A-2 slår fast at alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer trivsel, læring og helse (Opplæringslova, 1998, § 9A-2).

Til tross for at det er lovfestet at alle elever har rett til et godt og trygt skolemiljø, er det faktisk ikke noe alle elever i den norske skolen opplever. Uthus (2019, s. 157-158) påpeker at flere elever har negative erfaringer i møte med skolen og kjenner på isolasjon, ensomhet og utestenging. Folkehelseinstituttet (2016) trekker på sin side frem at elever som ikke er en del av eller som blir holdt utenfor fellesskapet, er i særlig risiko for å utvikle ulike psykiske utfordringer. Flere elever i den norske skolen faller utenfor rammene, og opplever ekskludering. Det er et stort problem når elever faller utenfor fellesskapet, da det skaper grobunn for flere uheldige og negative konsekvenser. Om elever opplever å falle utenfor fellesskapet, enten ved at de blir utestengt eller mobbet, vil ensomheten ha en negativ konsekvens for eleven. Et sentralt pedagogisk virkemiddel som kan motvirke utenforskap, er et godt, trygt og aksepterende psykososialt læringsmiljø, i et inkluderende fellesskap (Uthus, 2019, s. 157-158). Informant 1 gir sin tilslutning til dette, og understreker ensomhet som en risikofaktor, og viktigheten av å bli inkludert for å forebygge utagerende atferd.

## Kontrollere sine egne følelser

I arbeidet med utagerende atferd, er det viktig å snakke om og respektere følelser, både i form av våre egne og andres. Dette er i tillegg en sentral faktor som inngår i et godt læringsmiljø og i alle relasjoner (Federici & Skaalvik, 2019, s. 196). Dette finner vi igjen hos Topping (2012) som påpeker viktigheten av at elever utvikler forståelse og kan kjenne igjen følelser hos andre og seg selv. Dette mener han videre kan føre til at elever ansvarliggjøres overfor etiske verdier og holdninger. Det er viktig at elever vet noe om hvilken styrke de selv har. Ved å bevisstgjøre elever på sine kvaliteter, kan de selv klare å identifisere hvilke kvaliteter de har. Når elever lærer å kjenne sine egne styrker og begrensninger, kan de jobbe for å utvikle sine positive kvaliteter. Når elever lærer å identifisere og kjenne igjen sine egne følelser, kan de selv være i forkant dersom det oppstår en situasjon som er vanskelig, og lære hvordan en bør håndtere og sortere de ulike følelsene. Ved å fokusere på å ansvarliggjøre elevene, kan det legges et fundament for at de overtar ansvaret over egne avgjørelser. Når en elev prøver å

kontrollere følelsene sine, og får det til på en god måte, kan det føre til at de lærer seg teknikker de kan bruke knyttet til ulike følelser og situasjoner. På den måten kan de selv anerkjenne hva som er problematisk for den enkelte, og finne ulike måter å håndtere vanskelige situasjoner på sine egne kreative måter (Topping i Ogden, 2015, s. 258).

I arbeidet med utagerende atferd, tar ofte følelsene overhånd, og de agerer der og da. I etterkant av hendelsen, kan de i fleste tilfeller få dårlig samvittighet, nettopp fordi de skjønner at de reagerte på en feilaktig måte. En del av det forebyggende pedagogiske arbeidet, blir dermed at elevene skjønner konsekvensene av negative handlinger på forhånd, slik at de heller tar gode valg i situasjonen. Om dette er vanskelig kan man inngå avtaler i forkant, der elevene kan be om hjelp til hvordan de skal håndtere situasjonen og sine følelser. På denne måten kan lærere gi elevene pedagogiske verktøy de kan benytte i krevende situasjoner.

### Kommunikasjon – et nøkkelbegrep

Et annet aspekt i arbeidet med å utvikle den sosiale kompetansen er kommunikasjon.

Kommunikasjon er avansert på flere måter, da signalene som sendes ut, oppfattes og tolkes hos mottakeren. Når et signal sendes ut kan det være ment på en annen måte, enn slik mottakeren oppfatter det. Dette påpekes også i Sip-modellen. Elevene skal lære seg å kommunisere med andre individer, både via kroppsspråk og verbalt, og på denne måten lære å uttrykke seg, bli forstått, lytte, anerkjenne og respektere andre mennesker. Videre skal de utvikle kompetanse i relasjonsbygging, oppførsel, konflikthåndtering og kompromissforhandling. Dette er en kontinuerlig læringsprosess, som skjer naturlig i utvikling med alder. Det kan være en positiv eller en negativ utvikling, uansett form vil elevene etterhvert utvikle kompetanse og forståelse, for hva som er akseptert innenfor rammene de inngår som en del av (Ogden, 2015, s. 258).

### Et godt klassemiljø - aksept for andre

Sett under ett vil et godt sosialt læringsmiljø bidra til å forhindre isolasjon, utestenging, utenforskap og mobbing. Noe som for øvrig vil bidra til å redusere risikoen for å utvikle atferdsproblemer og utagerende situasjoner. Den sosiale kompetansen og det sosiale læringsmiljøet i klassen, vil ha stor betydning for fremtidsutsiktene til hver enkelt elev (Ogden, 2015, s. 51). Dette samsvarer ellers med Nordahl (2015) som konstaterer at sosial kompetanse henger sammen med atferd og kontekst (Nordahl et al., 2015, s. 197). Sosial kompetanse kan bli sett på som de kunnskaper, holdninger, og ferdigheter som gjør at den

enkelte mestrer ulike sosiale settinger. Det vil igjen sette føringer for om en elev klarer å opprette og holde på de sosiale relasjonene som oppstår. Et aspekt er at når en elev lykkes i å opprette sosiale relasjoner, vil det føre til utvikling og trivsel (Drugli, 2021, s. 122). I tillegg vil elever som strever med atferdsvansker ofte har dårligere sosial kompetanse, enn elever som ikke strever med problematferd (Drugli, 2021, s. 125). Videre vil elever med problematferd streve med å skape relasjoner til medelever eller andre barn. På samme måte kan de ha utfordringer med relasjoner på ulike områder og i ulike kontekster (Drugli, 2021, s. 124). Det vil ofte være utfordringer med det sosiale samspillet og opprettelse av relasjoner, på bakgrunn av atferdsvanskene. Eleven kan dessuten ha utfordringer med å forstå og innordne seg etter de ulike sosiale kodene (Drugli, 2021, s. 125). Dette kan igjen føre til at elever med atferdsutfordringer, ikke får øvd og praktisert den sosiale kompetansen i møte med andre barn, som gjør at de ikke utvikler nødvendige erfaringer og kompetanse. *«Du kan ikke ta igjen en tapt barndom. Så du må faktisk jobbe med det sosiale og lære de til å bli gode venner. Disse tingene må vi øve på sammen med barna, og passe på at de ivaretar hverandre»* (Informant 2). Lærere trenger å styrke elevene i deres sosiale utvikling. Dette må gjerne finne sted direkte i situasjonene eller i de settingene der elevene trenger hjelp (Drugli, 2021, s. 174). Videre blir det viktig at elevene får øvd seg i de ulike sosiale settingene, da gjerne i et trygt og godt forskningsmiljø, der de har lov å feile og prøve. Det sosiale læringsmiljøet må være støttende, slik at eleven skjønner hva som er greit, og hva som ikke er greit overfor sine medelever og lærere (Informant 3).

## Relasjoner i lys av sosialisering

Alle mennesker er sosiale vesener, der relasjoner blir utviklet i møte med andre (Sollesnes, 2018, s. 69). Kontakten mellom mennesker blir opprettet i de møtene som oppstår. Relasjonen kan både styrkes og svekkes i møte med utagering. Lærer-elev relasjonen kan skades om partene kommer i direkte konflikt. Den pedagogiske handlingen til læreren, bør derfor være å prøve å unngå en konfrontasjon med eleven, da konsekvensene vil være negative både for læreren og eleven, enten på lang eller kort sikt (Ogden, 2015, s. 220).

Forebyggende tiltak bør benyttes i utageringssituasjoner, for å hindre konflikt og relasjons svekkelse. Når en elev er sint, eller holder på å gå over sitt toleransevindu, er det viktig at læreren ikke stiller for mange krav, spørsmål eller presser eleven. Dette med tanke på at situasjonen ikke skal eskaleres (Ogden, 2015, s. 221). *«Du må heller prøve å dempe det ned,*

være rolig. Hvis du selv reagerer og kommer i affekt, da er det lurt å ta noen steg tilbake. Puste med magen, og så kanskje være stille» (Informant 2). I slike settinger kan det fungere bedre å gi eleven tid til å finne roen. Et annet aspekt som kan hjelpe er å ha helt konkrete avtaler i forkant. Enten det er i form av at eleven får trekke seg vekk, drikke litt vann eller gå til et spesifikt sted/rom for å roe seg ned alene. Elever kan ha faste tegn, som symboliserer at de har behov for en time-out, når de kjenner at det begynner å boble i kroppen (Ogden, 2015, s. 155). «Lærere som blir sint og reagerer med et kroppsspråk. Er der med pekefingeren, hever stemmen og gir beskjed: dette får du ikke lov til. Da tenker jeg du eskalerer det hele» (Informant 2). Om du ikke gir elevene fred og ro til å hente seg inn igjen, men heller velger å kjefte, irettesette, kan det påvirke relasjonen negativt, samtidig som eleven ikke blir møtt på en pedagogisk god måte. Når elever utagerer er de ofte utenfor seg selv, og de vil ikke få med seg det som blir sagt. «Når en elev er i affekt, kan du ikke forvente at de skal klare å forholde seg rasjonelt til ting. De må bare få senket roen, puste og så må de få dette på avstand» (Informant 2).

For å møte elevens følelser på en god måte, og samtidig bevare en god tone mellom lærer-elev, er det viktig at alle kan få roet seg ned, før en samtale omkring det som har skjedd finner sted (Ogden, 2015, s. 101). På en annen side er det viktig å snakke om hendelser etter de har oppstått, for å få viktig kunnskap omkring hva som førte frem til situasjonen, slik at læreren kan gjøre nødvendige tilpasninger, for å unngå å havne i slike situasjoner igjen. Et annet aspekt informant 3 fremhever er at etter en utageringssituasjoner har oppstått, er det ikke alltid eleven er mottakelig for en samtale. Under utageringen forsvinner ofte bevissthetsnivået, slik at eleven får problemer med å gjenfortelle hendelsen. Dette kan videre skape frustrasjon for læreren, da de så hva som skjedde, men forståelsen for at elevene ikke husker er fraværende. Alle mennesker gjør feil, også pedagoger. «Elevene ser på deg som et menneske, og ikke som en maskin. Det menneske leverer med følelser, engasjement, frustrasjon og et genuint ønske om å gjøre deg vel» (Informant 3).

## Sosial kompetanse i et støttende fellesskap

I ulike situasjoner mennesker befinner seg i, ligger det muligheter til å opprette og skape relasjoner. Samtidig som at fellesskapet åpner opp for at en kan ta initiativ til å skape relasjoner, er det i de aller fleste tilfeller et valg. I en skolehverdag, vil elevene og lærerne være avhengig av at det dannes gode relasjoner mellom lærer-elev og mellom elevene i

klassen. Dette for at skolehverdagen skal være overkommelig, at eleven skal trives og bli møtt der en er, både faglig og sosialt. På samme måte blir det viktig i forhold til elevens følelse av tilhørighet og mestring. Farmer og Farmer (1996) trekker frem viktigheten av sosial støtte fra pedagogen, som handler i hvilken grad støtten fremmer elevens utvikling både sosialt og faglig. Skaalvik og Skaalvik (2011) ser på relasjonen mellom lærer-elev på en tosidig måte, en som handler om den indre og ytre fasen. Det ene aspektet (ytre) omhandler hva læreren gjør i møte med elevens behov, og hvordan en snakker om eleven. Det andre aspektet (indre) handler om hva eleven faktisk føler at læreren gjør (Skaalvik & Skaalvik i Federici & Skaalvik, 2019, s. 188). De aller fleste lærere ønsker å hjelpe og ivareta elevene på best mulig måte. Selv om intensjonen til læreren er at en prøver å tilrettelegge eller støtte eleven i sin utvikling, er det ikke alltid pedagogen treffer eleven. Her er det flere faktorer som spiller inn, det handler blant annet om elevenes individuelle følelse av relasjonen. Ulike variasjon momenter som er uavhengig av lærerens intensjon, samtidig elevenes forståelse og tolkning av det pedagogen gjør.

### 5.2.3 Subjektivering

Et overraskende funn i vår studie var at flere av informantene ble usikker i møte med begrepet subjektivering. Selv om møte med begrepet bar preg av usikkerhet hos samtlige av informantene, var de inne på flere viktige momenter innfor subjektiveringen. Biesta peker på at når lærere vektlegger å fokusere på elevers individuelle stemme og følelser, vil de på den måten kunne dyrke sin egen unikhhet og selvstendighet. Subjektivering kan brukes som en støtte, eller et verktøy i møte med utagerende atferd.

Subjektet handler om å tre inn i verden der drømmer, håp, ønsker deles, men om du trer inn i en verden med raseri er det viktig at følelsene ikke tar overhånd, og blir så sterke at de skygger over drømmene, håpet og ønskene. Vi lever alle i den samme verden. Der vi eksisterer i en verden på lik linje som en selv. Alle lever i en verden, og det handler om å lære å ta hensyn og gi plass til hverandre. Gjennom en slik forståelse vil vi fremme annerledeshet, og heie på de unike delene av det å være menneske (Børhaug, 2015, s. 61). «*Det å klare å fungere sammen med andre og fungere i samfunnet, er enormt viktig, og vi lærer så mye av hverandre*» (Informant 2). Alle mennesker er forskjellige, det er dette aspektet vi må ta vare på, og lære barna å godta, akseptere og beundre, gjennom en modningsprosess. La andre

eksistere på lik linje som deg selv. Du skal behandle andre slik som du vil at andre skal behandle deg. Du skal beundre og heie på forskjellen og de unike sidene ved å være mennesket, som former akkurat deg som person. Sett under ett påpeker Topping (2012) viktigheten av at elever utvikler omtanke for andre. Dette kan skje gjennom å vise empati, anerkjenne, respektere og verdsette hverandre (Ogden, 2015, s. 258).

## Store variasjoner i skolen

En pedagogisk handling i møte med en klasse, bør være å se hvert enkelt individ. Ved å bli kjent med det store elevmangfoldet, som er en del av en klasse. Lærere må være rustet til å møte elever med ulike egenskaper, fremtoning og kvaliteter. Alle mennesker har kvaliteter med seg, og det er viktig å finne en fellesnevner, slik at en kan ha et felles utgangspunkt og ståsted. En del av arbeidsoppgavene til lærere, er å være kvalifisert til å møte og ivareta det store elevmangfoldet. «Skolen har store utfordringer i arbeidet med en stadig mer mangfoldig elevgruppe som representerer ulike holdninger, verdier, atferd og språk og som har forskjellig etnisk, sosial og økonomisk bakgrunn» (Ogden, 2015, s. 14). Skolen er en arena der det er stor variasjon i elevmangfoldet. Det vil si at det krever at barn er tilpasningsdyktige, og klarer å kontrollere sine egne følelser i møte med andre. Skolen er et samlingspunkt, sammensatt av mange ulike typer elever og lærere. På skolen møtes både de som er forsiktige og sårbare, de veltilpassede og de opprørske barna, og de dominerende eller utagerende (Ogden, 2015, s. 18). Ogden påpeker at det er knyttet store krav til elevrollen, i form av at elevene må mestre å oppfylle lærerens, medelever og skolens forventninger til oppførsel i undervisningen, friminuttet og generelt på skolen (Ogden, 2015, s. 14). Drugli understreker også viktigheten av at barn lærer å håndtere motgang, i form av negative kommentarer og hendelser, uten at eleven tyr til en form for negativ respons, enten den blir verbal eller fysisk (Drugli, 2021, s. 46). Det vil alltid være negative hendelser og kommentarer i en skole, som ellers i livet, enten det er utgangspunktet for handlingen eller ikke. Det er en viktig kvalifisering hos det enkelte barn at de klarer å lære å håndtere og styre følelsene sine, både når de er i skolealder, men som er nyttig også senere i livet. Vi lever i et flerkulturelt samfunn, der alle mennesker er unike. Skolen representerer et bredt elevmangfold, og det er individets unikheter Biesta ønsker å fremheve (Biesta, 2010, s. 21). Dette står i kontrast til kvalifisering, der målet er å kvalifisere elever for samfunnets krav og forventninger. Gjennom subjektivering kan individets stemme og identitet dyrkes. På den måten kan en unngå at elevens stemme blir et ekkokammer preget av andres meninger, forventninger og krav. Hvert eneste menneske er unikt, og vil dermed

tolke, oppfatte og reagere ulikt. For enkelte elever vil det fungere med irettesettelse og for andre vil det eskalere situasjonen. Dette betyr at det er viktig å trå varsomt og lære å kjenne elevene godt. Alle informantene nevner ulike faktorer som kan påvirke utageringen: dagsform, situasjon, stemning, relasjon, tilpasning, sted og håndtering. I slike situasjoner er det viktig å kjenne seg frem, vite hvor skoen trykker og tilpasse inngripen.

## Kompetanseutvikling

Det er mange som belyser viktigheten av å lære og utvikle kompetanse på skolen. Hva er egentlig betydningen av det vi skal lære på skolen? Det finnes mange ulike tolkninger og meninger om hva og hvorfor en skal lære ulike ting. Et hovedmoment i skolen er å styrke elevenes sosiale kompetanse. Dette blir ofte underkommunisert i skolen i dag, da fokus på planer, lover, regler, og kompetansemål gjennomsyrrer fokusområdet. Ved å styrke elevers sosiale kompetanse, kan det få en dominoeffekt med flere positive utfall. En forutsetning for at pedagogen skal klare å tilrettelegge for et inkluderende fellesskap, er det nødvendig og avgjørende med grunnmuren som sosial kompetanse er. Sosial kompetanse kan sees på som et viktig element, som må være tilstede for at alle elever skal oppleve inkludering og aksept. På den ene siden om en klarer å styrke elever sosiale kompetanse, kan det skape en inkluderende effekt for alle i en klasse. Videre kan det bli en god pedagogisk handling. På en annen side om en ikke klarer å styrke elevenes sosiale kompetanse, kan det føre til ekskludering, og igjen bli en ikke-pedagogisk handling. Imidlertid kan en forebygge utagerende atferd og andre utfordringer elever møter på skolen ved å satse på sosial utvikling og læring. Skolen er en sammensatt arena, som stiller høye krav til den enkelte elev (Ogden, 2015, s. 256-257). Ogden påpeker videre at det er knyttet store krav til elevrollen, i form av at elevene må oppfylle lærerens, medelever og skolens forventninger til oppførsel i undervisningen, friminuttet og generelt på skolen (Ogden, 2015, s. 14). For å mestre alle de ulike delene ved elevrollen, er det viktig at læreren legger til rette for at klassen får innsikt, kunnskap og erfaring. Dette betyr at når den sosiale kompetansen hos den enkelte elev øker, vil en også få større forutsetninger for å tilrettelegge for et godt læringsmiljø, fordi en mestrer å være elev og seg selv bedre. Ved at pedagoger legger til rette for å utvikle kunnskap om sosial læring, øker det forutsetningene for elevene til å styrke sine sosiale relasjoner.

Sosial kompetanse kan forklares som en «verktøykasse» som setter forutsetningene for hvordan den enkelte klarer seg sosialt. Det vil si at den sosiale kompetansen til hvert enkelt

individ vil fungere som en inngangsport, den vil forebygge utenforskap og fremme inkludering. Den sosiale kompetansen setter standarden for: inkludering, mestring, relasjonsbygging og aktiv deltakelse. Den sosiale kompetansen kan jobbes med i alle fag, enten innimellom eller som rene undervisningstimer. Det er klassen som er utgangspunktet for timen, hvilken kompetanse er nødvendig, viktig og fruktbar for den enkelte elev. Det handler om at hvert enkelt individ skal klare å etablere vennskap, utvikle sin stemme, identitet og sine relasjoner på en god måte. Det holder ikke bare at pedagogen underviser om temaet, det er viktig å oppfordre og motivere elevene til å øve på ulike scenarioer, slik at de kan bruke det de lærer i praksis (Ogden, 2015, s. 257). Ved å sette utviklingen av sosial kompetanse hos den enkelte elev som en bærebjelke, vil en kunne utvikle flere aspekt hos den enkelte elev. Gjennom undervisning om sosial læring kan elevene bedre kjent med seg selv. I forhold til spørsmål som for eksempel «hvem er jeg», «hva er mine kvaliteter», og «hva gjør meg sint», kan være utgangspunktet for undervisningen. Målet er å styrke elevens sosiale kompetanse.

### Learnification – pedagogikkens hensikt

Biesta bruker begrepet «learnification», om at skolen fokuserer for mye på kompetanse, resultat og læring. Imidlertid er det ikke læring i seg selv Biesta kritiserer, men at det går på bekostning av fokus på subjektivering (Biesta, 2015b, s. 76). Det finnes mange ulike måter å lære på. Et av momentene som er viktig i møte med elevmangfoldet er tilpasset opplæring. I tilpasset opplæring påpekes viktigheten av å variere både metode, innhold og arbeidsmåter. Ved å ta i bruk undervisningen på kreative måter, kan en sammen undersøke og utforske ulike aspekter med mennesker. Et annet aspekt er at en som lærer skal undervise og ivareta en stor variasjonsbredde av elever, innenfor rammene av den vanlige opplæringen. I slike tilfeller kan det være lurt å legge til rette for læring gjennom uteskole, debatter, kulturelle besøk, mer praktisk retter, osv. Gjennom at pedagoger benytter alternative læringsarenaer, kan elevene utvikle sine egne perspektiver og meninger. Skolen er en læringsarena, men det er ikke ensbetydende med at det kun skal fokusere på fag. Like viktig er andre aspekt med det å være mennesket. Å dyrke elevers stemme, individualitet og særegenhet, handler også om å treffe eleven på sine interesser. «*Da blir det enda mer fokus på det individuelle og det spesielle med akkurat meg*» (Informant 1). Om skolen klarer å møte og innfri et bredt spekter av elever, kan det bidra til å utvikle barnas særegenhet, samtidig som det kan føre til et kompetanseløft (Ogden, 2015, s. 14). Ellers påpeker Biesta at dersom lærere legger bort de pedagogiske målene, kan uventede muligheter og situasjoner oppstå. Når en lærer velger å fokusere på at



elevers stemme er av betydning, på lik linje at de skal lære helt fagspesifikke ting, kan det åpne for kreative løsninger og perspektiver læreren ikke hadde sett for seg. Barn har en egen naturlig kreativ evne, som det er viktig å dyrke og fremheve. Alt i alt finnes det ikke grenser for læringspotensialet som ligger i det uforutsette (Skoglund, 2015, s. 53).

### Møtet - grunnlaget for gode relasjoner

Bollnow (1976) mener at møte mellom eleven og lærer spiller en viktig rolle, i skolehverdagen til alle elever (Bollnow i Ulvik, Ulltveit & Telhaug, 2002, s. 73). Ifølge informant 3 er møtet med elevene på morgenen helt avgjørende: *«Du velger en hilsemetode, enten det er å håndhilse eller ta knoke. Det aller viktigste er det sekundet med øyekontakt du har med eleven, da vet du egentlig hvor han eller hun er»*. Dette samsvarer med flere undersøkelser som viser viktigheten av å henvende seg direkte til elever med atferdsvansker, gjerne i form av direkte kontakt, håndhilsning og øyekontakt, for å forhindre uønskede hendelser. Dette kan med andre ord hjelpe eleven å holde konsentrasjonen og at de forstyrrer sine medelever mindre (Ogden, 2015, s. 134-135).

Dette møtet har en spesiell betydning for elever med utfordrende atferd, da det kan være med å påvirke handlingene hos elevene resten av dagen. Informant 3 starter dagen med et enkelt spørsmål til hver enkelt elev: *«Er det en god morgen eller bare en morgen?»*. På den ene siden kan bruk av enkle setninger, få elevene til å føle seg sett og hørt. Dette er et hjelpemiddel, som kan være med på å forebygge at den negative atferden utfolder seg. På den andre siden kan dette møtet være en stor risikofaktor, eller i verste fall en trigger. Det er ikke ofte at disse situasjonene er selve hovedproblemet og hovedgrunnen til at utageringen starter, men det kan være *«fyrstikken som tente bålet, selv om bålet allerede var klart»* (Informant 3). Dersom man kjenner til hver enkelt elevs risikofaktorer eller triggere, er det lettere å hjelpe vedkommende ut av den nedadgående spiralen. House (1981) underbygger denne teorien, som mener at dersom eleven mottar sosial og emosjonell støtte, i form av veiledning, hjelp, omtanke, omsorg og bekreftelse på at de blir sett, hørt og elsket, kan dette fremme trivsel, læring og motivasjon (House i Federici & Skaalvik, 2019, s. 189-191). Tar vi alle disse momentene i betraktning, kan vi si at potensialet som ligger i disse møtene, kan påvirke hvilken dag elevene får, i dag, i morgen og resten av året.

I disse møtene er en av hovedoppgavene til lærerne å lytte, se, anerkjenne, respektere, håndtere og akseptere hvert enkelt individ. En blir nødt til å legge merke til kroppsspråk, endringer og uvanlige hendelser, for å kunne hjelpe elevene inn på rett spor. Informant 3 nevner dette i intervjuet: *«Det burde vært sett på elevens kroppsspråk, at her er det noe som er gale. Kanskje spørsmålet som burde vært stilt er: «Hva skjer, fortell. Åpne med korte ord».* Dersom man som lærer kommer opp i en hendelse der eleven er på vippepunktet til at situasjonen eskalerer, er det viktig å være kort, presis og tydelig, men samtidig vennlig (Ogden, 2015, s. 134). Dette finner vi også igjen i de sosiale skjemaene som aktiveres hos elevene. *«Hvis du prøver deg på en lang avhandling med et barn i utagering, så hører de gjennomsnittlig, etter min erfaring, et eller to ord. Du må være veldig tydelig i beskjednen din, bestemt og vennlig, samtidig som du tilbyr trygghet. Det gjør du stort sett gjennom kroppsspråket ditt, veldig lite gjennom stemmen»* (Informant 3).

Tillit, åpenhet, vennlighet og trygghet er viktige element, når lærere skal møte elevene på en god måte. Om det ikke legges til rette for et godt møte, vil det heller ikke skje en utvikling eller endring. Essensielt i alt hjelpearbeid er det mellommenneskelige møte og mulighetene som ligger i disse møtene. Det er i relasjonen, i møtet, i dialogen at kanskje den største kraften til endring ligger (Bøe & Thomassen, 2017). Om læreren ikke vektlegger møte og relasjonen, vil det være vanskelig å komme tett nok på til å utgjøre en forskjell. Et annet aspekt er at relasjonen vil bære preg av mange utfordringer. Videre vil det bli vanskelig å være i forkant, gjøre nødvendige tilpasninger og tidlig innsats. For hvordan kan man være i forkant av en hendelse, om en ikke kjenner eleven godt nok til å vite om risikofaktorer, og triggere som befinner seg i subjektets verden. Om lærere ikke prioriterer relasjonsbygging og tillit, kan de heller ikke søke utvikling. Hos elever som viser utagerende atferd, blir det ekstra viktig å skape tillit og bygge relasjoner mellom elev og lærer, da de har behov for ekstra trygghet og stabilitet. Dette er kvaliteter alle informantene påpeker flere ganger gjennom intervjuet.

Hvordan skal man håndtere en utagerende situasjon? Ifølge informant 3 er det viktigste *«pedagogiske grepet å være rolig»*. Dette underbygger Roland (Utdanningsforbundet, u.å), som mener at en rolig stemme, et bevisst kroppsspråk, gode grensesettinger og forklaringer, er gode hjelpemiddel i intense situasjonene. Når en elev opplever så stor frustrasjon at han/hun utagerer, er det som nevnt tidligere viktig å være så presis og kortfattet som overhodet mulig: *«Få ord som nei - stopp - gå - her - klem. Alle sånne ting kan være litt lettere for elevene å få med seg, enn “det der må du stoppe med nå, for eller så ...»* (Informant 3). House påpeker at

følelser spiller en sentral rolle i hvert møte mellom mennesker (Federici & Skaalvik, 2019, s. 190). Om du tilbyr klem som virkemiddel, tilbyr du samtidig trygghet. Det siste vi som lærere skal gjøre i en slik krevende situasjon er å virke makt dominerende eller komme med trusler: «*Da eskalerer du situasjonen herfra til månen*» (Informant 3). En lærer vil alltid ha en definisjonsmakt overfor eleven, da de er i et asymmetrisk maktforhold. Lærere vil alltid ha «større makt» enn eleven, dette med hensyn til at en prøver å være så likeverdig i møtene som mulig. Grunnen til maktforskjellen, bunner i at lærere er voksne personer i en yrkesrolle (Drugli & Nordahl, 2019). I tillegg er ikke skolen valgfri for elever, men en plikt som videre påvirker møte mellom elever og lærere.

### Trusler kan skade subjektet

Trygghet blir formidlet gjennom kroppsspråk, og ikke så mye gjennom det man sier. «*Det er øynene og kroppen din, og hvordan du stiller deg opp. Det viktigste pedagogiske grepet du gjør, er å være rolig*» (Informant 3). Dette stemmer overens med Nordahl et al., (2005) som påstår at jo roligere en er, desto bedre er det for barnet. Det en derimot ikke skal benytte seg av under en utagering, er trusler, kjeft og tvang, da dette videre kan ødelegge for elevens subjektivering. Konsekvensen kan forårsake eskalering av situasjonen, og fører sjeldent til varig endring av atferden (Nordahl et al. i Nordahl et al., 2015, s. 247). Informant 3 beskriver dette med andre ord: «*Det siste du skal bruke er trusler, da bare eskalerer du situasjonen herfra til månen*». Læreres håndtering og møte med elever, kan ha negative ringvirkninger for eleven. En konsekvens kan være at håndteringen kan påvirke selvbildet til eleven. Et annet aspekt er at når lærerens og skolens forventninger, ikke samsvarer med elevens forventninger, kan det eskalere situasjonen. Pedagoger vet lite om hva som er iboende den enkelte elev. I tillegg vet lærere heller ingenting om hvordan eleven har det inni seg eller hjemme. Hvordan vi møter elever som kaver seg opp, er avgjørende for hvilket utfall og konsekvenser situasjonen vil ha.

### Klare avtaler i forkant

En pedagogisk handling som bør utprøves er å øve på ulike situasjoner i forkant, da dette kan ha stor betydning for barnet (Nordahl et al., 2015, s. 122). I slike tilfeller er det ifølge informant 3 viktig at den med «sterkest relasjon til barnet», øver og sammen lager avtaler som fungerer for akkurat dette barnet. Pianta (1999) underbygger denne teorien, og fremhever at effekten mellom lærer-elev relasjonen har stor betydning, for hvordan eleven klarer å

regulere følelsene og atferden sin. Med andre ord kan vi si at gode relasjoner i skolen, kan skape trygghet og gode forutsetninger for mestring (Drugli & Nordahl, 2019).

For det første kan denne pedagogiske handlingen virke forebyggende, ved at det skaper trygghet og gode rammer hos eleven. For det andre kan det oppstå mindre misforståelser under selve utageringen, fordi en slipper de lange beskjedene eller avhandlingene. Med en gang eleven ser deg vil de automatisk gjøre det som er øvd på, uten å tenke seg om. «*Da jeg gikk mot han og sa elevens navn, kicket det inn det vi har øvd på. Eleven la seg ned på bakken og la hendene på ryggen. Da kunne jeg egentlig bare sette meg ned ved siden av han, holde oppå hånden og stryke han i nakken, mens jeg sa: vi fikser dette*» (Informant 3). Med andre ord viser dette eksempelet at forebyggende tiltak fungerer, og viser at en elev kan bli trygg, selv i en utrygg situasjon. Ved å lage slike avtaler i forkant av en krevende situasjon, blir barnet gjort oppmerksom på de voksnes forventninger, og kan dermed lettere innfri disse (Ogden, 2015, s. 131).

### Inngripen - når det er helt nødvendig

Dersom en imidlertid allerede har kommet i en utagerende situasjon, er det ifølge informant 3 viktigst at: «*den med best relasjon til barnet, skal foreta inngrepet*». Dette med hensyn til at barnet trenger en trygghet i en sårbar situasjon, for at ikke hendelsen skal eskalere enda mer. Informant 3 mener at inngrep er en nødvendighet, der ett eller to mennesker kan skade hverandre. Et såkalt «inngrep», kan kun benyttes under særskilte forhold. Det beskrives i straffelov paragraf 17 om loven til nødrett, og rett til å bruke tvang i form av fysisk makt (Straffeloven, 2021, §17). Lærere kan benytte seg av nødrett i situasjoner som oppstår på skolen, der det er fare for liv, helse og materielle skader av omfattende materiell verdi. Da snakker vi ikke om «*en blyant eller en blyantspisser*» (Informant 3). Hvert enkelt tilfelle må vurderes ut fra om vilkårene for nødrett er oppfylt. Dette betyr at lærere må gripe inn i situasjoner, der en elev skader seg selv eller andre. Her er det store individuelle forskjeller i måten en vurderer hver enkelt situasjon. På den ene siden kan en lærer vurdere å gripe inn i situasjonen, mens en annen lærer ville unngått å gripe inn, og sett an situasjonen. Det er mange ulike faktorer som spiller inn i den enkelte situasjon, der både relasjoner, forebyggende tiltak, og hvor godt du kjenner klassen vil være avgjørende i hvordan du møter utageringen. Samtidig handler det om lærerens individuelle trygghet, i en utrygg situasjon.

Angående inngripen, når man fysisk skal ta i eleven, må en ifølge informant 3 «*aldri holde mer enn 5 sekunder*». Fordi hvert eneste sekund, føles som en evighet. Desto mindre lærere holder eleven fysisk, jo bedre utfall vil situasjonen ha. Det å holde elever over lenger tid, kan sette langvarige spor, og kan utvikle seg til en trigger og risikofaktor på sikt (RVTS sør, u.å.). Et eksempel på dette er en elev som blir sint, når andre kommer borti håndleddene. Dette er et resultat av dårlige opplevelser med mye holdning i skolen over flere år (Informant 3). Av hensyn til dette, må man som lærer være svært påpasselig når man fysisk velger å gå inn i en situasjon og holde elever.

### Individuelle tilpasninger – dyrke det unike

Alle mennesker har et medfødt ønske og behov for å være sjefen i sitt eget liv, der individet selv føler og tar ansvar over egne handlinger. Elever kan dyrke sin selvstendighet, gjennom å ta ansvar ovenfor sine egne valg, handlinger og avgjørelser. Et pedagogisk virkemiddel lærere tar i bruk, er å tilrettelegge for at eleven kan øke sin selvstendighet, gjennom en praksis som støtter opp under elevmedvirkning, og utvikler elevens selvbestemmelse. Lærere bør innta rollen som aktiv lytter, der en lar elevens egne synspunkt, spørsmål og ønsker komme til overflaten. Ved at pedagogen aktivt går inn for å høre hva elevene har å si, kan det fremme elevers ansvarlighet, og på den måten bli en pedagogisk handling. Elever som strever med å beherske og kontrollere både impulser og atferden sin, trenger kanskje litt ekstra støtte når det åpnes opp for elevers handlingsfrihet. Her kan et nødvendig virkemiddel, og et pedagogisk tiltak fra lærerens side være å tilpasse undervisningen, gjennom å gi realistiske valgmuligheter for den enkelte elev. Både i form av at oppgaven passer i forhold til alder og nivå, slik at alle elevene kan oppleve mestring. På den andre siden kan det bli en ikke-pedagogisk handling om læreren ikke gjør nødvendige tilpasninger for hver enkelt elev. Altså om kravene blir for høye, vil ikke eleven føle mestring, men heller tvile på sine egne ferdigheter. Derfor er det viktig at læreren innehar bred kompetanse om elevene, slik at nødvendige justeringer og tilpasninger kan tas hensyn til, slik at elevene opplever mestring og selvstendighet med god voksenstøtte (Federici & Skaalvik, 2019, s. 195-196).

Med tanke på at elevene på skolen må stå til ansvar for sine egne handlinger, tanker og meninger, kan det bidra til at de blir «agenter i eget liv» (Uthus, 2019, s. 163). Det pedagogiske målet er å klargjøre elever for å mestre fremtidens krav, og kunne møte de muligheter som oppstår, på en fornuftig og god måte. Dette finner vi igjen i Biestas

hovedmålet til pedagogikken, der en skal ruste barna til voksenlivet. Når eleven imidlertid dyrker sin egen stemme, ved hjelp av gode og trygge voksne, kan det utvikle eleven til å beherske livet, både i medgang og motgang. Lærere skal tilrettelegge for pedagogiske handlinger som inkludering, mestring og tilhørighet, i samspill med at elevens unikhhet får utvikle seg. Videre kan dette bidra til at elever utvikler et nødvendig positivt selvilde, og nødvendige mestrings og læringsstrategier, som en kan benytte i møte med andre (Uthus, 2019, s. 164).

### Utvikle sin egen identitet – med visse rammer

I overordnet del av læreplanverket står det at alle elever skal få mulighet til å utvikle og ivareta sin egen identitet, i et mangfoldig og inkluderende fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2017). Biesta mener for øvrig at elevene må få mulighet til å dyrke sin egen kultur, frihet og selvstendighet. På den ene siden skal elevers meninger, tanker, og handlinger få utvikle seg, der lærere skal være en trygg støtte. Pedagogene skal på den andre siden ikke la elevene få lov til å gjøre som de vil. En skal for eksempel ikke støtte opp under holdninger og verdier som ikke er forenelig med lover, regler og skolens verdigrunnlag. Elever skal ellers ikke få lov til å ytre holdninger, og meninger som mangler elementer av respekt for medmenneskers frihet og selvstendighet. Pedagogen må likevel lytte til det eleven har å si, men da må man jobbe med de holdningene, verdiene eller tankene knyttet opp mot person eller institusjon. Alle barn har rett til å være trygg på skolen, på samme måte som vi skal lytte og støtte opp under elevers ansvarliggjøring og selvstendighet. Elever skal få dyrke sin unikhhet og videreutvikle sin indre stemme og identitet, men med visse rammer. Slik at andre mennesker ikke blir støtt av det noen sier eller gjør. Når elever ytrer holdninger som går utover respekt og likeverd av medelever, bør pedagogen gripe inn. Dette med hensyn til at lærere har et felles ansvar for å forebygge fremmedfrykt, diskriminering og nedlatende ordbruk, som er rettet mot minoritetsgrupper, religioner, etnisitet og folkeslag. Sett under ett vil en pedagogisk handling bidra til et kompetanseløft, for å forhindre uønskede hendelser som gjør at individer føler seg nedtrykt.

I skolegården kan du høre ord som «homo, hore, idiot, pakkis og jøde». Det er ikke sikkert elevene selv er klar over rekkevidden av hva de sier. Det at læreren stopper opp og tar tak i disse situasjonene, når de oppstår er ekstremt viktig. For i verste fall kan det føre eleven i en negativ retning, der elevene får videreutvikle disse ytringene, tankene og holdningene. Det vil

være en ikke-pedagogisk handling å velge å ikke involvere seg, da konsekvensene kan være at tankene og ideene får utvikle seg videre. For å unngå at hatytringer skal få videreutvikle seg, er det viktig å vise fra første stund at dette ikke er akseptabelt. Skolen skal ikke bygge opp under en ny «Hitler eller Putin», men støtte barns stemme til å bli hørt, samtidig som de må lære om rett og galt (Biesta, 2011, s. 316). På motsatt side påpeker Biesta viktigheten av frihet til handling, å la det uventede skje. Gjennom at pedagogen åpner for å la det uforutsigbare komme, vil ikke læreren kunne planlegge eller vite utfallet av møte og den pedagogiske situasjonen (Skoglund, 2015, s. 53).

Gjennom å utvikle forståelse og respekt for andre mennesker, kan en bidra til et kompetanseløft, og på denne måten øke aksepten rundt annerledelseshet. Unikhet bør sees på som en ressurs, heller enn en utfordring, der en bruker forskjellene som et virkemiddel til å skape aksept og muligheter. Alle mennesker er like mye verdt, uavhengig av forutsetninger, ressurser og behov. Et av skolens overordnede mål i skolen, er at alle elever skal oppleve tilhørighet. Det blir dermed viktig at barna lærer å ta hensyn til mangfoldet. Med andre ord skal elevene verdsette, akseptere og anerkjenne hverandres likheter og ulikheter (Utdanningsdirektoratet, 2017). Et pedagogisk virkemiddel lærere kan ta i bruk, er å arbeide konsekvent og systematisk med elevers holdninger, handlinger, meninger, tanker og verdier. Elevene kan på denne måten lære konsekvensene av sine handlinger, avgjørelser og valg. Dette kan igjen påvirke barna i en positiv retning, ved fremtidige hendelser. Et annet aspekt som er helt essensielt i innsatsen, er å sikre at alle elever opplever et godt og trygt læringsmiljø (Opplæringslova, 1998, § 9A-2). Rapporten «*Det kan skje igjen*», konstaterer viktigheten av at pedagoger legger ned tid og innsats i arbeidet mot rasisme (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 8).

Biesta ønsker ikke at skolen skal bli et ekkokammer av samfunnets forventninger, men at elevene skal få dyrke sin egen stemme, tanker og meninger. Dette i et trygt miljø som er anerkjennende og støttende for den enkelte. Det er det unike som gjør «meg til akkurat meg». Det er forskjellene som gjør oss unike og enestående. Det er forskjellene som gjør at vi utvikler oss i samspill med andre. Utagerende elever har ofte en tendens til å skille seg ut. Den pedagogiske handlingskompetansen er viktig for å skape rom, tålmodighet og aksept for at alle mennesker er ulike. Alle mennesker har bestemte behov og bagasje. Et pedagogisk virkemiddel en kan benytte, er å bruke unikheten til å utvikle forståelse og aksept, som en ressurs i klassen til å lære nye ting av hverandre og med hverandre.

## Spesialpedagogikk – et pedagogisk virkemiddel

Spesialpedagogikk kan brukes som en ressurs i møte med det store elevmangfoldet. For skolen består av et bredt spekter av elever. En kan på mange måter si at skolen gjenspeiler det store mangfoldet som finnes i samfunnet. Det vil si at når lærere skal bidra og tilrettelegge for at elevens selvstendighet og særegenhet, må en pedagog ha inngående kunnskap om hvilket behov elevene trenger for å kunne delta i fellesskapet. Alle elever er ulike, og det vil dermed ikke finnes en fasit over hvilket behov og utfordringer den enkelte elever strever med. Det kan enten være relatert til sosiale og faglige mål, eller knyttes til andre moment med individuell utvikling. Et aspekt er at spesialpedagoger kan ha en annen faglig tyngde i møte med elever, som av ulike grunner strever med å oppleve mestring på skolen. Det er et hav av ulike grunner til at en strever, og det blir viktig at læreren er nysgjerrig, og undrende til hva som ligger til grunn for utfordringen.

Spesialpedagogikken er et moment Uthus fremhever som nødvendig og nyttig, i møte med elever som av ulike grunner strever. Hun påpeker at spesialpedagogikken kan etablere et godt nok tilbud inne i klasserommet, som rommer og ivaretar alle elever i skolen (Uthus, 2019, s. 171). God tilpasset opplæring i klasserommet, kan fungere som en motvekt fra å ta elever ut av ordinær undervisning. Et stadig tilbakevendende tema som er oppe for diskusjon, er om undervisning skal foregå innenfor eller utenfor klasserommet. Det er flere som påpeker viktigheten av å tilpasse den ordinære undervisningen godt nok, slik at den treffer alle. På denne måten kan en unngå segregerte løsninger (Nordahl m.fl., 2018, s. 222). Bruk av spesialundervisning utenfor klasserommet, kan føre til flere negative konsekvenser. Blant annet vil elevene ofte føle seg mindre verdt, uintelligent, ekskludert og annerledes. Forskning viser også at mange av de barna som opplever å bli tatt mye ut av den ordinære opplæringen, får psykiske problemer i voksen alder. Dette har en nær tilknytning til den annerledesheten og utenforskapet de opplevde i skolealder (Søum, 2019).

I følge Vygotsky lærer de fleste elever bedre når de er en del av fellesskapet (Håstein & Werner, 2018, s. 29). Et annet pedagogisk moment Uthus påpeker, er at spesialpedagogikken kan brukes som et betydningsfullt tilskudd til ordinær pedagogikk i undervisningen. Det kan enten være i form av tilpasset opplæring, eller tidlig innsats gjennomført i klassens fellesskap (Uthus, 2019, s. 171). Det kan kategoriseres som en ikke pedagogisk handling å ta elever ut av den ordinære undervisningen, da vi vet at elever lærer og trives bedre som en del av



fellesskapet. På samme måte kan pedagoger i noen tilfeller si at enkelte elever har behov for å bli tatt ut, og kan argumentere for at det vil være en ikke pedagogisk handling å ikke tilpasse for den enkelte. Videre kan man argumentere for at når en klarer å tilpasse undervisningen godt nok, vil man treffe både sterke og svake elever. Da kan alle delta aktivt innenfor den ordinære rammen.

## 5.3 Interessante funn representert av informantene

### 5.3.1 Alle har et toleransevindu

Vi har valgt å ta med toleransevinduet (stressmodellen) her, da det ble et sentralt element i datainnsamlingen. Selv om det kun var en informant som nevner modellen med ord, bli begrep som «tålegrense» nevnt i alle intervjuene. Toleransevinduet ligger dermed til grunn, for deres forståelse for håndtering av utagerende atferd. Her er noe helt nytt som vi ikke hadde forutsett på forhånd. Likevel anser vi modellen som viktig å forstå, dette for å kunne motvirke at en elev går over sin egen tålegrense, da det kan føre til utagering. Ved å benytte pedagogiske handlinger, vil man kunne ivareta og forebygge at elevene går over sin tålegrense og utagerer. Siden dette er en ny teori som kom frem i datainnsamlingen, vil teorien bli presentert først, og deretter drøftet og knyttet opp mot relevante funn.

På en annen side er toleransevinduet et moment som kan knyttes til problemstillingen vår, da det handler om hvor mye individene makter å bære, og det er individuelle forskjeller ut fra den enkeltes livssituasjon og tålegrense. Når vi trekker frem pedagogiske handlinger, kan det knyttes opp mot toleransevinduet gjennom å være i forkant, vite om hvilke triggere som gjelder for den enkelte. Viktigheten av tidlig innsats: *«fange de opp tidlig sånn at du får gitt de den tryggheten»* (Informant 2). Pedagogiske handlinger fokuserer på målet bak det læreren gjør (Werler & Sæverot, kommende, 2023). For om en skal være i forkant å unngå at atferden får eskalere, må man vite hvor skoen trykker. Om en ikke gjør det blir det en ikke-pedagogisk handling, i form av at utageringen vil skje, og det har konsekvenser både for elevene, læreren og klassemiljøet.

## Presisering av modellen

Stressmodellen handler om at alle mennesker har en sårbarhet for stress. Dette er individuelt, og vil dermed variere fra person til person (Nordanger & Braarud, 2014).

Toleransevinduet kan bidra til å utvikle en forståelse omkring hva som skjer i kroppen når de ulike følelsene kommer frem. Mange barn kan undre over hva som skjer når de blir trist, glad, sint, frustrert, redd eller føler seg tom (Thorkildsen, 2022). Informant 3: «*Når jeg bruker ordet utagering så forholder jeg meg som regel til RVTS [sitt] toleransevindu. Når du er utenfor toleransevinduet ditt, så utagerer du enten verbalt [eller] fysisk. Det samme er når du utagerer når du er under toleransevinduet, for da er du apatisk, likegyldig, da også utagerer du*». Toleransevinduet kan bidra til å utvikle en forståelse over hva som skjer, og hvordan vi kan møte elever som enten går under eller over sitt toleransevindu. Dette kan være med å bestemme hvilke pedagogiske handlinger en velger å ta i bruk. Alle mennesker er forskjellige, og blir påvirket av ulike ting som oppstår. Noen ganger opplever mennesker å bli usikre og redde. Alle mennesker opplever å bli redd av ulike årsaker. Noen ganger er det lurt å bli redd, andre ganger samsvarer ikke frykten med situasjonen, og da kan redselen føre til utagering. Av og til er det forståelig at man blir redd, og plutselig kan det være vanskelig å forstå. Toleransevinduet er en modell av kroppen sitt beskyttelsessystem, og det er til for å beskytte oss for ulike farer. Beskyttelsessystemet reagerer raskt, og det slår seg på før vi klarer å tenke klart (Thorkildsen, 2022).

Videre har vi valgt å ta med litt om hjernens oppbygning, da det ble sentralt i intervjuet. Under selve utageringen er det lite som gir mening for eleven, de mangler refleksjon og planlegging. Hjernen vår kan ifølge MacLean (1990) deles inn i den tredelte hjernen: overlevelseshjernen, emosjonshjernen og logikkhjernen. I overlevelseshjernen styres alle funksjoner som er forbundet med overlevelse, – som det å spise, føle smerte, puste, osv. Emosjonshjernen utvikler seg i samspill med andre, og her finner vi blant annet det limbiske systemet som inneholder amygdala, som også kalles kroppens eget alarmsystem eller røykvarsler. Amygdala har som hovedoppgave å registrere fare, og sender disse signalene videre til overlevelseshjernen. Deretter overtar de automatiserte reaksjonene, kamp, flukt eller underkastelse. I en utageringssituasjon nevner informant 3 at det er helt nødvendig å «*få gitt en tydelig beskjed til et sted i hjernen din som heter amygdala, at her er det noen som tilbyr deg safe heaven*». På en annen side kan situasjonen eskalere, dersom en ikke klarer å skape trygghet, amygdala vil da varsle om fare, og situasjonen forverres. I det limbiske systemet

finner vi også en struktur, kalt hippocampus. Denne delen har funksjoner knyttet til hukommelse og er hjernens «bibliotek». Dette kan vi videre knytte til SIP-modellen, og den indre sirkelen, som knytter nye opplevelser og situasjoner, til det vi allerede har opplevd og erfart (RVTS øst, 2020). Dette er med på å bestemme hvilke pedagogiske handlinger som egner seg for situasjonen og når handlinger bør utføres.

Begrepet toleransevinduet handler om det spennet som er optimalt for et individ. Det skal verken være for lavt eller for høyt (Nordanger & Braarud, 2014). Toleransevinduet kan på den måten beskrive at individet har lite energi og er helt tom og da går under toleransevinduet, eller der individets følelser og spenning i kroppen går over toleransevinduet (Thorkildsen, 2022). Det er når individet er innenfor toleransevinduet en vil være mest mottakelig for læring, og tilstede i situasjonen (Nordanger & Braarud, 2014). Her vil individets følelser være tilpasset situasjonen en befinner seg i, og inneha en ro i situasjonen. Eleven klarer å tilpasse energinivået til situasjonen den er i. Når en elev er innenfor sitt vindu har eleven det bra, og klarer å håndtere ulike ting som oppstår på en akseptabel og god måte. Samtidig klarer eleven å kontrollere følelsene og tankene sine når de er rolig, som bidrar til at eleven er tilstede i situasjonen, enten det er å utforske, leke eller lære (Thorkildsen, 2022).

Når en elev går over tålegrensen sin vil beskyttelsesinstinktet kobles på, og eleven er i kamp eller flukt modus. Eleven kan gå til fysisk angrep, føle uro på innsiden, skyve andre ifra seg, og få utfordringer med å konsentrere seg. Det vil være vanskelig å kontrollere en kropp som er i høyspenn. Går eleven derimot under tålegrensen sin, vil det være synlig i form av at kroppen skruer seg av, lukker seg og eleven forsvinner inn i sin egen verden. Eleven vil orke mindre, bære preg av nedstemthet, en kan oppleve følelsesløshet, der en ikke føler noe som helst. Eleven kan ha utfordringer med å få med seg det som skjer. Det kan være vanskelig å komme i gang, få med seg beskjeder, og gjøre noe som helst. Eleven kan da oppleves utilgjengelig for omverden. Pedagogens handling i møte med utagering, bør inneholde kunnskap om elevens beskyttelsessystem. Alle mennesker vil oppleve å enten gå over eller under toleransevinduet sitt, enten delvis eller helt. Det er vanskelig og vondt å være utenfor. Når vi går under eller over toleransevinduet, vil en være mindre konsentrert i situasjonen, og det er utfordrende å ta inn ny informasjon og tenke klart (Thorkildsen, 2022). Det vil ikke være mulig å leke, forstå, snakke eller lære når en er utenfor toleransevinduet. Tålegrensen påvirkes av individuelle følelser, erfaring og omgivelsene. Vi tåler mer når vi er sammen i

trygge relasjoner, som danner fundamentet til vellykkede pedagogiske handlinger (Nordanger & Braarud, 2014).

### Ulike perspektiver i lys av toleransevinduet

På den ene siden ønsker læreren å få tak i hva eleven tenker og føler når utageringen er over. For å kunne forebygge triggere og være i forkant av ulike situasjoner, som kan føre til at utageringen oppstår. På den andre siden er det ikke sikkert at eleven selv er klar over hva som skjedde i situasjonen, og heller ikke i stand til å sette ord på hva som har skjedd, da hele hendelsesforløpet kan være glemt. Etter en utageringssituasjon: *«så forsvinner gjerne alle refleksjon, og din indre hukommelse ut av det, den er gjerne full av hull»* (Informant 3). Når lærere innehar kunnskap om toleransevinduet, samtidig som de vet hva som påvirker eleven, enten at de går over eller under sin tålegrense, kan de imøtekomme elevens behov på en bedre måte, ut fra forståelsen om hva den enkelte elev opplever som en risiko eller trigger. *«Følelsesuttrykk. Når det kommer ut for fullt, og ofte kan de slå seg ut av situasjoner, skrike, kaste ting veggimellom»* (Informant 2). Det kan være et følelsesuttrykk for noe fryktelig vanskelig, og det er utfordrende for eleven å håndtere det. *«De er i affekt, midt i den vanskelige følelsen, som de ikke vet hvordan de skal håndtere. Kapteinen er borte, slik at det første og beste som faller inn i hodet på de blir den beste løsning»* (Informant 2). Eleven reagerer ikke av vond vilje, men av mangel på kontroll når de går over sin tålegrense (Thorkildsen, 2022). *«Den pedagogiske handlingen kan dermed bli å tilby trygghet, gjennom kroppsspråket ditt»* (Informant 3).

Toleransevinduet kan på den ene siden være en nyttig modell lærere tar i bruk, for å prøve å forstå og sortere elevenes følelse, slik at læreren kan møte eleven der den er følelsesmessig. På den måten kan toleransevinduet bli et viktig verktøy i møte med elever. På den ene måten kan en lære å kjenne hvor de ulike grensene, og hva som trigger den enkelte elev. Samtidig kan læreren vite hvilke pedagogiske handlinger en skal benytte i møte med elever, som går over eller under tålegrensen sin. Her kan toleransevinduet bli en nyttig modell for å forstå at alle mennesker er ulike, og har forskjellige behov og forutsetninger. Det vil si at når lærere møter elever, må en være bevisst at alle har ulik bagasje og bakgrunn. Enkelte elever som lærere møter på, har opplevd og erfart traumer. Det er i møte med denne gruppen, pedagogen skal være ekstra oppmerksom på tålegrensen. Dette fordi når beskyttelsessystemet har vært hyppig i bruk, kan en oppleve at elever blir overfølsomme i situasjoner som egentlig ikke er

livstruende. Dermed blir lærerens pedagogiske mål å romme eleven til å være i vinduet sitt. Dette fordi det er her elevene er trygge, klare for å leke og pålogget for å lære (Thorkildsen, 2022). Hvordan lærere møter og rommer elevene er alfa omega. Møte kan sette premisser for utfallet blir, om eleven går over eller under sin individuelle tålegrense. Det kan enten inneha elementer som å «bygge bro» mellom lærer elev, eller rive ned fundamentet i relasjonen.

På den andre siden om en ikke velger å ta i bruk toleransevinduet, eller ikke vet hva det er i møte med barn, kan det bli utfordrende å forstå elevene sine følelser og hvorfor de opptrer som de gjør. Samtidig vil det pedagogiske målet til en lærer, uavhengig av hva målet er, ikke være optimalt. For når målet i seg selv er læring og utvikling, vil en ikke være klar over at eleven er mest mottakelig for læring når de er inne i vinduet sitt. Om en da prøver å sette i gang aktiviteter eller gir oppgaver til elever, som er over eller under toleransevinduet sitt, vil det enten gå sakte eller ikke føre noe sted (Thorkildsen, 2022). På samme måte vil en gjerne møte elevene på en ikke pedagogisk måte, for en har ikke oversikt over hva som er ønskelige og mulig å oppnå. Her kan det være utfordrende å vite hvordan en skal møte elever som faller utenfor vinduet sitt, om en ikke tar høyde for toleransevinduet og at alle mennesker har en tålegrense for hva de makter å bære. For eksempel vil det være utfordrende å møte passiv innesluttete barn, som ikke orker eller er tilstede i situasjonen. Hva blir det pedagogiske målet da, og hvordan skal du få med eleven til å lære og utvikle seg, om barnet selv er helt følelsesløst og apatisk? (Thorkildsen, 2022). Hvordan skal du som lærer pedagogisk håndtere elever som går over tålegrensen sin, om læreren ikke anerkjenner toleransevinduet? Et eksempel hentet fra informant 3 om en elev som er helt trygg på denne informanten: *«Hvis jeg holder [eleven] rundt håndleddene, så kan han kjenne at han blir sint. Læreren hans i 1-2.klasse holdt han rundt håndleddene, og det sitter så dypt igjen etter at han har blitt holdt over en lang tid. Selv om han sitter i en helt trygg situasjon, sånn som jeg gjør nå, så kan man kjenne aggresjonen tenne i kroppen sin. Så det der med å holde over lengre tid, det kan sette varige spor i elever. Det gjør at [...] ting kommer fra (knipsing) ingenting, som gjør at han blir så sint. Da er det ofte sånne småting som det, så om du kartlegger godt nok og følger med når du observerer de, så er det ofte slike ting som har skjedd. Det som lærere omtaler som «ingenting» er små triggerpunkt som er direkte styrt av hjernen som sier «nå blir jeg sint».* Hvordan lærere møter elever og deres individuelle følelser er viktig, men for å møte det på en god nok måte er vi avhengig av å forstå triggere, bakgrunnen til eleven, og ha gode relasjoner for å forebygge (Thorkildsen, 2022; Bø & Thomassen, 2017).

Toleransevinduet er ikke en pedagogisk handling i seg selv, men et pedagogisk verktøy som lærere kan benytte som en ressurs for å planlegge undervisning- og aktiviteter ut fra konkrete og målrettet mål og et variert innhold. Det blir et viktig verktøy i valg av lærerens pedagogiske handlinger. Toleransevinduet er en modell som kan hjelpe lærere til å forstå, møte elever på en god måte (Thorkildsen, 2022). For at toleransevinduet skal ha påvirkning på de målene og innholdet som blir planlagt til den enkelte klasse og aktivitet, kan den på den måten bli et verktøy til at lærere utfører pedagogiske handlinger i praksis. Toleransevinduet kan i seg selv gi nyttig informasjon om når en elev er mottakelig for lek, læring og omsorg. På lik linje som at modellen kan gi nyttig pekepinn på hva vi gjør når en elev går over eller under toleransevinduet. Det kan være viktig å vite noe om hvordan vi skal opptre når en elev går over sitt toleransevindu, utover sin tålegrense. Når en elev går over eller under toleransevinduet sitt, fungerer det ikke at læreren begynner å kjeft eller prate i lange setninger, for eleven selv vil ikke være mottakelig eller tilstede i situasjonen til å få med seg verken hva som blir sagt, eller være i stand til å svare (Thorkildsen, 2022). Det bør en pedagog prøve å unngå, samtidig som læreren skal være tilgjengelig for eleven. Ved å være tilstede, viser du trygghet, om det er behov for å si noe, vær kortfattet eller helt konkret. Informant 3 beskriver dette veldig godt: *«Hvis du prøver deg på en lang avhandling med et barn i utagering, så hører de gjennomsnittlig, [...] et eller to ord. Så du må være veldig tydelig i beskjeden din, bestemt og vennlig, samtidig som du tilbyr trygghet. Og det gjør du stort sett gjennom kroppsspråket ditt, veldig lite gjennom stemmen. Det er øynene og kroppen din, og hvordan du stiller deg opp. Hvordan du fjerner det omgivelsen rundt før du prøver å gå inn i en situasjon. Det tror jeg har utrolig stor betydning på utfallet av hvordan utageringen fortsetter».*

Lærere kan bidra til å forebygge, dempe eller eskalere utagering hos den enkelte elev (Ogden, 2015, s. 51). Dette gjennom hvordan vi møter og ser eleven. Enten kan lærere forebygge eller dempe utageringen ved å være i forkant, kjenne triggerpunkt og hva som kan være utfordrende å håndtere for den enkelte elev. Lærere er avhengig av å ha gode relasjoner til den enkelte. Det skjer gjennom hvordan vi forebygger, håndterer og møter elever og situasjonene som oppstår. På samme måte kan lærere bidra til å eskalere utageringen ved å presse på, eller si noe galt på et ugunstig tidspunkt. Da benytter læreren en pedagogisk handling som ikke er passende for situasjonen. *«Alt bare føyk rundt omkring, og jeg tenkte «gubbanoa» han er jo min elev. Tenk om noen kommer og så klarer jeg ikke å stoppe han? Jeg ble mer stresset og skulle ihvertfall prøve å stoppe han. [...] Okei, gå din vei, tenkte jeg. «Vet du, jeg går, bare*

*kom når du er klar. Og visst ikke, så snakkes vi i morgen».* Når jeg sa det, så stoppet han og ble helt rolig. Det viser bare at du må kjenne dine egne begrensninger og hvordan du selv kan være med å trigge» (Informant 1). Ogden påpeker viktigheten av at pedagogen unngår, eller trekker seg ut av situasjoner som eskalerer. Totalt sett vil konsekvensene være negative for lærer-elev relasjonen (Ogden, 2015, s. 220-221). Hvordan lærere møter elever i situasjonen etter en utagering har skjedd, eller når eleven har opplevd å gå over sin tålegrense, er viktig for elevers trygghet. Om læreren velger å møte elever på en måte der de ivaretar seg selv, eller resten av klassen og glemmer eleven, blir det en ikke pedagogisk handling. Samtidig kan virkemiddel som kjeft eller trusler være en ikke-pedagogisk handling, da det ikke har ønskelig effekt. Dette aspektet kan også bidra til å eskalere situasjonen. Et annet perspektiv er at det kan rive ned den broen lærere ønsker å bygge opp. Brobygging mellom lærer og elev bygger på prinsipper, som å være fleksibel og vennlig, der en prøver å ivareta eleven med omsorg, kontra kjeft.

Et annet eksempel man ofte hører i praksis er at elever ofte eksploderer uten en grunn, at det gikk fra latter og smil, til full utagering. Om du som lærer ønsker å finne svar på hva som skjer når en elev går fra null til hundre, må man søke, analysere og grave for å finne ut av hva som er triggeren, og hvor skoen trykker. *«Det er de elevene som man sier går fra 0 til 100, og det er de elevene som er så viktig å kartlegge det 0,001 brøkdelen av et sekund som gjør at en kanskje kunne ha stoppet eller forhindret situasjonen»* (Informant 1). Det finnes ikke en enkel oppskrift på hvordan vi går frem og kartlegger atferden og triggere til en elev. Det handler om at læreren ser og søker etter tegn, som oppstår i forkant av situasjonen. Det er et hav av muligheter, der læreren må velge å gripe de mulighetene som oppstår. Dette for å forstå og finne ut hvordan en kan forebygge at atferden får utvikle seg, ved hjelp av velegnede pedagogiske handlinger. Om en likevel ikke velger å være i forkant eller ta tak i de muligheter, vil det skje en utvikling, men den vil være i en negativ retning for både eleven selv, klassen og læreren. *«Vanligste tiltakene vil være å øke bemanningen, og ha et ekstra øye på eleven for å klare å være i forkant. Se hva det er som kommer før atferden»* (Informant 2). Gjennom å analysere atferden til eleven, spesielt i forkant av et utbrudd, vil en kunne få verdifull informasjon. Samtidig kan atferden bære preg av faktorer som ikke har med skolen å gjøre, men som får sitt utløp på skolen. Da er det viktig å koble på foreldre og eleven, for sammen å prøve å finne roten til utfordringen. Gjennom åpen dialog og et felles ønske om at eleven skal ha det bra, kan en sammen finne frem til løsninger.

### 5.3.2 Sip-modellen

SIP-modellen ble ikke nevnt med ord i intervjuet, men likevel ble det nevnt mange momenter som vi finner igjen i den kognitive strukturen. Dersom flere lærere blir gjort oppmerksom på modellen, og dens måte å forebygge utagerende atferd på, kan lærere bli mer bevisste på barns reaksjon og deres tolkningsmønster. På denne måten kan det bli en pedagogisk handling, og ha kjennskap til SIP-modellen. Ved at lærere setter seg inn i dette rammeverket kan en få muligheten til å se, forstå og møte elever på en annen måte, enn hvis vi ikke innehar denne kunnskapen. Dette vil da ha en selvforsterkende effekt, som kan rettlede barnas indre arbeidsprosesser. Modellen har blitt forsket på, presentert og forklart av en rekke kjente personer, som alle beskriver den som evidensbasert (Santone et al., 2020). SIP-modellen er et verktøy en kan bruke som et hjelpemiddel i arbeidet med utagerende atferd. Uten kjennskap til denne modellen kan det bli vanskelig å inneha den konkrete kunnskapen som trengs for å hjelpe, sette seg inn i barnas reaksjon og handle pedagogisk riktig. På denne måten mister lærerne nødvendig kompetanse i møte med utagerende atferd.

#### Være i forkant av situasjonen

Det kan tenkes at lærere ville vært mer på og i forkant av aggresjonen, sett at de hadde kunnskap om modellen. Informantene forteller samtidig at tidlig innsats er viktig i det forebyggende pedagogiske arbeidet: *«her også med den tidlige innsatsen med å ha respekten for hverandre, å vite litt om grensene mine, dine grenser og det å ivareta hverandre»* (Informant 2). Shaw (2013) underbygger at atferdsvansker må tas tak i, for å unngå varige psykososiale belastninger. Det vil ha stor nytteverdi for barn med atferdsproblemer, dersom de får målrettet tiltak og hjelp som fungerer. Forskingen viser at desto tidligere innsatsen settes inn, jo større sjanse er det for positiv virkning. Ved alvorlige atferdsproblemer, har lærere en betydelig tidsbegrensning, som er avgjørende i om tiltakene vil ha effekt eller ikke (Shaw i Drugli, 2021, s. 170). Det blir derfor ekstremt viktig med tidlig innsats, virkningsfulle tiltak og kunnskap om atferdsvansker i skolen. Et annet aspekt om tidlig innsats, er perspektivet for å forebygge negative psykisk lidelser, ved å gripe inn i utfordringene og ta tak i dem. Dette vil ha stor betydning for eleven. På lang sikt får ikke problemet lov til å utvikle seg videre, samtidig som det på kort sikt vil ha positiv effekt på elevens læringsmuligheter og sosiale fungering (Haugan, 2019, s. 205).



Et annet aspekt ved SIP-modellen er tilkoblingen barnet får til sosiale skjema, når de ser deg som lærer. Desto bedre eleven kjenner læreren, desto flere bilder vil aktiveres hos eleven. Det er to skjemaer som ønskelig skal bli aktivert i møte mellom elev-lærer. Dersom man klarer å etablere de hensiktsmessige skjemaene, vil eleven tenke: jeg liker deg, og jeg vet hva jeg har lov til. På en annen side vil negative bilder oppstå, når eleven møter læreren, dersom vi ikke har klart å etablere de ønskelige skjemaene. Det kan da være: jeg liker deg ikke og jeg vet ikke hvor grensene dine går. Dette er sosiale skjemaer som må opprettes hos hver enkelt elev, der det finnes individuelle forskjeller. Her gjelder det å gjøre gode førsteinntrykk og kjenne til strategier, som fungerer på ulike personligheter. Lærere er avhengige av å være vennlig, men samtidig tydelig, for å få etablert de riktige skjemaene. En pedagogisk handling i møte med elever blir dermed å få etablert de riktige skjemaene, ved å være vennlig, men samtidig tydelig.

### Forstå barn som reagerer reaktivt

Ved hjelp av SIP-modellen kan vi forstå hvorfor denne typen aggresjon oppstår. Barn som agerer reaktivt, har ofte en negativ tolkningsprofil. Dette vil da si at barnet tolker signaler fra omgivelsene feil, som videre fører til at barnet reagerer. I tillegg har ofte disse barna erfart at andre mennesker er negativt rettet mot deres atferd. De går inn i en type forsvarsmodus, der de ønsker å skade andre, før de skader seg selv. Ser vi på SIP-modellen kan vi forstå dette ved den indre sirkelen. Disse barna har ofte dårlige erfaringer og minner fra fortiden, der voksenpersoner irrettesetter og kritiserer barns måte å handle på. På denne måten kan en pedagogisk handling som for eksempel en formaning, eller tvang ha negativ effekt for elevens atferd. Informant 1 beskriver en annen side ved at lærere kritiserer den negative atferden: *«når lærere kjefter på en elev, lærer de andre barna dette. At de også har lov til å kjefte på eleven»*. Dersom lærere på en annen side klarer å sette seg inn i situasjonen, fra barnets side, kan en hjelpe barnet til å forstå at ikke alt skal tolkes negativt, og på denne måten endre den negative transaksjonen til barnet. Å bruke SIP-modellen som et virkemiddel, blir dermed en forebyggende pedagogisk handling. Helt essensielt i hjelpearbeidet for å kunne endre den indre sirkelen, er relasjonen barnet har med deg som voksen. Dette er et gjennomgående svar hos alle informantene, der de vektlegger relasjoner som det viktigste punktet i arbeidet med utagerende elever.

Elever som har reaktiv aggresjon, kan bli fortære sint og angripe andre, fordi en ikke forstår situasjonen eller hensikten til de rundt seg, og dermed tolker det feil og i en negativ retning (Størksen, Idsoe og Roland i Drugli, 2021, s. 47). I den misoppfatningen som oppstår, fører dermed til at barnet reagerer og handler aggressivt. Barn som opplever å ha en reaktiv aggresjon, kan ofte oppleve å ha store emosjonelle variasjoner, enten de blir veldig fort lei seg eller sint. Videre er det ofte vanskelig å regulere og holde kontroll på følelsene sine, spesielt når de blir så sterke (Drugli, 2021, s. 47). I disse situasjonene er det viktig å kjenne barnet, og vise forståelse for hvorfor barnet tolker situasjonen slik. En pedagogisk handling blir dermed å snu den negative tolkningsprofilen til barnet, og heller påvirke den i en positiv retning, slik at man kan forhindre mange uønskede hendelser. I tillegg blir det viktig å hjelpe elevene som sliter med å utvikle den sosiale kompetanse (Drugli, 2021, s. 173).

### Forstå barn som reagerer proaktivt

Barn som reagerer proaktivt, har på en annen side ikke problemer med å kode eller tolke signaler, men har som mål å oppnå tilhørighet, makt og dominans. Den proaktive aggresjonen står dermed i kontrast til den reaktive, der en går inn for å skape konflikt, og har som hensikt å skade andre. Et barn kan benytte den proaktive aggresjonen, for å få gjennomslag for det en vil og ønsker. Når lærere skal jobbe med elever som har en type proaktiv aggresjon, er det viktig å vite at de ofte ikke føler skyld, verken i det de gjør eller med den fremtoningen de har, tvert imot føler de seg tilfreds (Drugli, 2021, s. 47). Et annet aspekt ved proaktiv aggresjon er at de ofte tester ut lærerrollen. Elevene forstår ofte de sosiale kodene, blir godt likt og sett opp til av medelever. Dette fører til at de ofte får gjennomslagskraft og påvirker sine medelever, som videre fører til at den negative atferden, holdningen og oppmerksomheten blir rettet mot læreren. En pedagogisk handling i arbeidet med proaktiv aggresjon, er å ha høy kvalitet på klasseledelse fra første stund, for å forhindre at lærerens posisjon svekkes. Videre blir det viktig å ha fokus på viktigheten av positiv atferdsstøtte. Det betyr at lærere skal gi positiv feedback på ønskelig atferd, istedenfor å benytte tilsnakk og reprimander for uønsket oppførsel (Ogden, 2015, s. 106). På en annen side er det viktig å korrigere denne typen problematferd, slik at den ikke får en trendsettende posisjon, men heller dra elevenes oppmerksomhet mot de reglene og strukturene som er gjeldene i klassen (Vaaland, 2017). *«Det må være rom for å feile, men elevene må få klare beskjeder om hva som er greit, og hva som ikke er greit»* (informant 2).

Rønhovde (2018) påpeker for øvrig viktigheten av å fjerne barnet fra situasjonen, da det ikke er nødvendig med publikum. Dersom man får klassen som tilskuere, er det ikke bra for eleven. På samme måte slipper du «*nysgjerrige medelever som er på jakt etter interessante nyheter, som de kan dele rundt middagsbordet hjemme, og vipps vet alle om denne situasjonen, det er ikke greit*» (Informant 2). På en annen side har elever som strever med atferd, ofte et dårligere selvilde, som kan medføre at eleven er villig til å trekke situasjonen ganske langt ved å benytte aggresjon som virkemiddel, for å beskytte seg selv og sine sårbare sider. I verste fall kan tilskuerne forverre situasjonen, ved at den utagerende eleven ikke ønsker å «tape ansikt». Det vil si at dersom eleven har en status, eller posisjon å bevare overfor de andre elevene, vil den gå enda lengre for ikke å bli ydmyket eller unnskyldt seg (Rønhovde, 2018, s. 27). En pedagogisk handling kan være å ha en avtale med klassen, for å hindre stigmatiserende holdninger rettet mot enkeltelever.

## 6.0 Konklusjon

Atferdsvansker vil alltid være en utfordring i skolen, men vil opptre forskjellig i omfang, varighet, innhold og alvorlighetsgrad (Ogden, 2015, s. 31). Det er et vidt begrep og det finnes ikke en konkret definisjon, som dekker spekteret av utfordringer. Det er dermed et subjektivt fenomen, der det er opp til den enkelte å tolke og møte utagerende atferd ut fra sin egen kompetanse, forståelse og ståsted. Et funn vi gjorde knyttet til utagerende atferd er at det kan være vanskelig å møte atferd på en pedagogisk god måte. Likevel ble et av de viktigste fenomenene gjennom studien relasjoner og trygghet. Alle barn har et følelsesregister som stadig er under utvikling. Det er når barn ikke behersker å kontrollere følelsene sine, at det kan føre til sinne, aggresjon og frustrasjon (Drugli, 2021, s. 46).

Et hovedfunn i vår studiet er at pedagogiske handlinger er svært lite fokusert på, og blir dermed underkommunisert. Dette gjenspeiler viktigheten av å øke forståelse og kompetansen på feltet, slik at lærere kan møte elever på en god pedagogisk måte. Ingen av informantene som deltok i studien hadde kjennskap til begrepet. Til tross for dette, ble momenter innenfor pedagogiske handlinger formidlet gjennomgående i alle intervjuene. Samtidig er pedagogiske handlinger vanskelig å planlegge i forkant, da ingen vet hva et møte innebærer. En pedagogisk handling bør bære preg av faglig tyngde, og ligge til grunn for hvert møte som oppstår. Målet bak en pedagogisk handling er hvordan lærere møter, forstå og ivaretar eleven.

Det vil si at lærere må ha en bred kompetanse, samtidig som de ivaretar de viktigste prinsippene om å være tydelig, omsorgsfull og trygg. Utfra disse prinsippene og et ønske om å møte alle med respekt og omsorg, kan det vokse frem gode pedagogiske møter og handlinger. Gjennom oppgaven har vi belyst flere interessante aspekt med pedagogiske handlinger.

Toleransevinduet og Sip-modellen er verktøy, som kan tas i bruk på i møte med utagerende atferd. Et interessant funn i oppgaven vår, som ble presentert gjennom intervjuene, var toleransevinduet. Modellen er ikke en pedagogisk handling i seg selv. Likevel kan toleransevinduet benyttes som en pedagogisk handling, i møte for å forstå og ivareta elever på en bedre måte. Det er viktig at lærere har kunnskap om sip-modellen, da den kan føre til en bredere forståelse av elevers reaksjoner, tolkninger og følelser. På denne måten kan sip-modellen forebygge uønskede hendelser, og bli en pedagogisk handling i møte med utagerende atferd.

Et funn ved kvalifisering er at det er et stort fokus på formidling, læring og utvikling. Samtidig belyses viktigheten av å kvalifisere dyktige lærere. Et av funnene i studien er at subjektets unikhhet og særegenhet gjerne forsvinner i møte med overordnede termer som: fag, mål og tidspress i skolen. Et annet resultat er at viktigheten av sosialisering i skolen er vektlagt, men gjerne ikke tydeliggjort hvorfor det er viktig. Det burde gjerne vært mer presisert at sosialiseringen har betydning for faglig- og sosial læring og utvikling. Inkludering og læring skjer sammen, ikke separat. Tilhørighet dyrker mestring, motivasjon og utvikling. Ekskludering fører på en annen side til mange negative konsekvenser for den enkelte, både på kort og lang sikt. Det vil være utfordrende for elever som ikke trives å lære, da de fundamentalt sett ikke har det bra. For at læring og utvikling skal skje, må den pedagogiske handlingskompetansen og intensjonen til lærere være å skape et klassemiljø, som tar utgangspunkt i Biestas tre dimensjoner. Ved å dyrke individets selvstendighet og unikhhet, kan det resultere i at de blir trygge på seg selv, i møte med samfunnets krav og forventninger. Det er viktig å ruste elevens trygghet, for å mestre fremtidige utfordringer. Ved å fokusere på individets egen stemme, kan det dyrke egenskaper som selvstendighet og ansvarliggjøring. Samfunnet har behov for åpenhet, særegenhet, annerledeshet, forskjeller, nyskaping og fremdrift for å bidra til utvikling. Ved å heie på forskjeller og mangfold, skaper en samtidig aksept for den enkelte. Avslutningsvis om vi tar alle momentene i betraktning, kan vi si at møtene vil påvirke hvilken dag elevene får, i dag, i morgen og resten av året.

Hovedfunnet vårt avdekket at man i arbeid med atferdsregulering burde ta i bruk pedagogiske handlinger, som kan anses som positive. Dette på bakgrunn av informant utsagn som anbefaler å ikke ta i bruk trusler, ikke «komme med pekefingeren» og generelt møte eleven der de er. Disse utsagnene er i tråd med det vi fant i Drugli (2021), der man burde anerkjenne elevene gjennom pedagogiske handlinger som skryt, oppmuntring, bekreftelse, ros og ellers positive tilbakemeldinger. Dette skal kunne være med på å forsterke positiv atferd, og dermed samtidig minske negativ atferd. Dermed konkluderer vi avslutningsvis med at det er de positive pedagogiske handlingene, som egner seg best i møte med utagerende atferd. Her oppdaget vi også at like viktig som å vite *hvilke* handlinger som egner seg, spiller det en rolle *når* vi handler. Dette vises tydelig gjennom informantenes intervjuer. Man kan ved hjelp av kunnskap om toleransevinduet og SIP-modellen vite når ens handlinger har hensikt. Dersom utageringen alt har funnet sted, og er på vei til å gå over, kan det hende vi må vente litt før eleven finner tilbake til sitt toleransevindu og er klar til å prate. Ved hjelp av disse verktøyene kan man også bedre forstå at eleven ikke alltid klarer å huske hva som skjedde i utageringssituasjonen, og la dette skape føringer for våre pedagogiske handlinger.

## 6.1 Veien videre

I fremtiden håper vi at det blir mer forsket på pedagogiske handlinger, og at temaet får større plass i lærerutdanningen. Dette fordi mange elever i skolen strever av ulike årsaker, og de pedagogiske handlingene har stor betydning for hvordan vi møter elever. Handlingene har også påvirkning på elevers læring og utvikling. Vi vet at Tobias Werler og Herner Sæverot arbeider med en antologi omkring temaet, og vi håper den kan belyse både viktigheten, og ulike aspekt ved pedagogiske handlinger. Det hadde vært interessant å se ulike studier som knytter pedagogiske handlinger opp mot atferd. I tillegg ville det vært spennende å se pedagogiske handlinger, opp mot det innagerende atferdsuttrykket. Et annet aspekt som hadde vært interessant å undersøke, er hvilke pedagogiske handlinger eleven føler de blir møtt med av pedagoger. Har pedagogen et genuint ønske om å dempe atferden, eller hjelpe eleven til å lære å regulere seg selv? I samarbeid med eleven kan man arbeide med å regulere eget atferdsuttrykk ved hjelp av pedagogiske handlinger.

Fremtiden er det ingen som vet noe om, men pedagogiske handlinger er et virkemiddel, som er nødvendig for å romme og møte alle elever på en god måte. Positive pedagogiske

handlinger er med andre ord et nødvendig og avgjørende moment i møte med alle typer elevatferd. Der en tar høyde for at det ikke er alle pedagogiske handlinger som egner seg.

## 7.0 Referanseliste

Alvesson, M. & Sköldberg, (2017). *Tolkning och Reflektion: Vitenskapsfilosofi och Kvalitativ Metod* (3. utg). Studentlitteratur.

Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.

Biesta, G. (2011). Philosophy, exposure, and children: How to resist the instrumentalisation of philosophy in education. *Journal of Philosophy of Education*, 45 (2), 305-319.

Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko* (A. Sjøbu, overs.). Fagbokforlaget. (Opprinnelig utgitt 2014).

Biesta, G. (2015a). *Hva er en pedagogisk oppgave? Om å gjøre voksen eksistens mulig* (T. Sævi, Overs.). I O. Brunstad, S. M. Reindal & H. Sæverot (Red.), *Eksistens og pedagogikk: En samtale om pedagogikkens oppgave* (s. 194-210). Universitetsforlaget.

Biesta, G. (2015b). What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75-87.  
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ejed.12109>

Bollnow, O. F. (1969). *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. Fabritius & Sønners forlag.  
<https://www.nb.no/nbsok/nb/b49d30e91c2cc1d8f1e6cee7a3c58aae?lang=no#1>

Bø, I. & Helle, L. (2014). *Pedagogisk ordbok: praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi* (3. utg.). Universitetsforlaget.

Bøe, T. D. & Thomassen, A. (2017). *Psykisk helsearbeid. Å skape rom for hverandre* (3. utg.). Universitetsforlaget.

Børhaug, F. B. (2015). Når periferien utfordrer sentrum. I O. Brunstad, S. M. Reindal & H. Sæverot (Red.), *Eksistens og pedagogikk: En samtale om pedagogikkens oppgave* (s. 58-70). Universitetsforlaget.

Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn: Evidensbasert kunnskap og praksis*. Cappelen Damm.

Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2019). Dyrk lærerens relasjonskompetanse. *Psykologisk*.  
<https://psykologisk.no/2014/10/dyrk-laerernes-relasjonskompetanse/>

Duesund, L. & Stray, J. H. (2014). Uro i skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(3), 149-151.  
<https://doi-org.galanga.hvl.no/10.18261/ISSN1504-2987-2014-03-01>

Eidsvåg, I., Andreassen, S. M. N., Brekke, A., Bråten, O. M. H., Johansen, A., Kallestad, P. O., Kobilica, S., Leirvik, O., Partapuoli, K. H., Savosnick, C. & Øvrum, B. E. (2011). *Det kan skje igjen: Rapport fra Kunnskapsdepartementets arbeidsgruppe om antisemittisme og rasisme i skolen* (ISBN: 978-82-92988-03-9). Kunnskapsdepartementet.  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/eidsvagutvalget/eidsvag\\_rapport\\_det\\_kan\\_skje\\_igjen.pdf?id=2213125](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/eidsvagutvalget/eidsvag_rapport_det_kan_skje_igjen.pdf?id=2213125)

Ertesvåg, S. K. (2014). Profesjonelle kulturar og uro i skulen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(3), 165-177. <https://doi-org.galanga.hvl.no/10.18261/ISSN1504-2987-2014-03-03>

Federici, R. A. & Skaalvik E. M. (2017). Lærer - elev - relasjonen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s. 186-200). Gyldendal.



Fland, G. S. (2017). Proaktiv aggressivitet og forstyrrende atferd i klasserommet.

*Utdanningsforbundet.*

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/proaktiv-aggressivitet-og-forstyrrende-atferd-i-klasserommet/>

Forandringsfabrikken. (2020, februar). *PLAGE - råd til politikere og skole.*

[https://forandringsfabrikken.no/wp-content/uploads/2021/03/Plage\\_6-12.pdf](https://forandringsfabrikken.no/wp-content/uploads/2021/03/Plage_6-12.pdf)

Fuglseth, K. (2018). Vitskapsteori og hermeneutikk. I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (Red.),

*Masteroppgaven i lærerutdanninga: temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg., s. 245-263).

Cappelen Damm Akademisk.

Grimsæth, G., Foldnes, V. S. & Irgan, T. (2018). Pedagogisk handlingskompetanse i møte med utfordrende atferd. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 102(4), 312-324. [https://doi-](https://doi-org.galanga.hvl.no/10.18261/issn.1504-2987-2018-04-03)

[org.galanga.hvl.no/10.18261/issn.1504-2987-2018-04-03](https://doi-org.galanga.hvl.no/10.18261/issn.1504-2987-2018-04-03)

Haug, P. (2013). Elever med særskilte behov. I M. B. Postholm, E. Munthe, P. Haug & R. J. Krumsvik (Red.), *Elevmangfold i skolen 1-7* (s. 85-104). Høyskoleforlaget.

Haug, P. (2017). Kva spesialundervisning handler om, og kva funksjon den har. I P. Haug (red.), *Spesialundervisning. Innhald og funksjon* (s. 123-145). Det norske samlaget.

Haugan, J. A. (2017). Mentalisering, sosioemosjonell læring og psykisk helse. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s. 204-222).

Gyldendal.

Håstein, H. & Werner, S. (2018). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I Bunting, M. (red.), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis* (s. 19-55). Cappelen Damm.

Imsen, G. (2020). *Lærerens verden - innføring i generell didaktikk* (6. utg.). Universitetsforlaget.

Jansen, K. (2022, 18. april). Kraftig økning i meldinger om vold og trusler i skolen i Bergen. *Bergens Tidende*. <https://www.bt.no/nyheter/lokalt/i/5GqvJE/kraftig-oekning-i-meldinger-om-vold-og-trusler-i-skolen-i-bergen>

Johnsen, G. (2018). Intervjuet som forskningsredskap. I M. Krogtuft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga: temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg., s. 197-209). Cappelen Damm Akademisk.

Kinge, E. (2020). *Utfordrende atferd i skolen*. Universitetsforlaget.

Kleven, T. A. (2011). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg., s. 9-24). Fagbokforlaget.

Krogtuft, M. (2018). Masteroppgaven - fra forskningsskisse til forskningsprosjekt. I M. Krogtuft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga: temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg., s. 27-44). Cappelen Damm Akademisk.

Krumsvik, R.J. (2019). Kvalitative metodar i lærerutdanninga. I R. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærerutdanninga* (s. 151-190). Fagbokforlaget.

Krumsvik, R.J. & Jones, L.Ø. (2019). Kva er kvalitativ forskning i lærerutdanninga? I R. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærerutdanninga* (s. 13-41). Fagbokforlaget.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.

Lillevik, O. G. & Øien, L. (2012). *Tiltak mot vold og aggresjon i skolen: En håndbok om forebygging, håndtering og oppfølging*. Pedlex.

Lindseth, A. og Norberg, A. (2004): A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian journal of Caring Science*, 18(2), 145-153.  
<https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2004.00258.x>

Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2016). *Didaktisk arbeid* (3. utg.). Gyldendal.

Lyster, S-A. H. (2019). *Elever med lese- og skrivevansker. Kva vet vi? Kva gjør vi?* (2. utg.). Cappelen Damm.

Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>

Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

Nordahl, T. (2018). Eget barn som en del av fellesskapet. I M. Bunting (red.), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis* (s. 123-135). Cappelen Damm.

Nordahl, T. m.fl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.

Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. & Tveit, A. (2015). *Atferdsproblemer blant barn og unge: teoretiske og praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget.

Nordanger, D. Ø. & Braarud, H. C. (2014). Regulering som nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i en ny traumepsykologi. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 51(7), 530-536.  
<https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2014/07/regulering-som-nokkelbegrep-og-toleransevinduet-som-modell-i-en-ny>

NTB. (2018, 8. mai). Seks av ti elever forstyrres av uro i klasserommet. *Forskning*.  
<https://forskning.no/pedagogiske-fag-skole-og-utdanning-barn-og-ungdom/seks-av-ti-elever-forstyrres-av-uro-i-klasserommet/269962>

Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal.

Opplæringslova. (2021). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (LOV-2021-05-21-42). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Reindal, S. M. (2015). Kunnskapens gode? En undersøkelse av kunnskapens gode i lys av Søren Kierkegaards forståelse av selvet. I O. Brunstad, S. M. Reindal & H. Sæverot (Red.), *Eksistens og pedagogikk: En samtale om pedagogikkens oppgave* (s. 138-155). Universitetsforlaget.

RVTS sør. (u.å.). *Traumeforståelse*. Hentet 9. Mars 2022 fra <https://www.traumebevisst.no/edukasjon/traumeforstaelse.php>

RVTS øst. (2020). *Hjernen og kroppen*. <https://www.traumebehandling.no/forsta/hjernen-og-kroppen/>

Rønhoft, L. I. (2018). *Kan de ikke bare ta seg sammen. Om barn og unge med ADHD og Tourette syndrom* (3. utg.). Oslo: Gyldendal.

Santone, E., Crothers, L. M., Kolbert, J. B., & Miravalle, J. (2020). Using Social Information Processing Theory to Counsel Aggressive Youth. *Journal of School Counseling*, 18(18), n18. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1258616.pdf>

Sjøvoll, J. (2018). Masteroppgaven - forskningsplanlegging. I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga: temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg., s. 21-25). Cappelen Damm Akademisk.

Skoglund, R. I. (2015). Barn og konflikter i barnehagen - sett i lys av Gert Biestas perspektiv på demokrati og pedagogisk virksomhet. I O. Brunstad, S. M. Reindal & H. Sæverot (Red.), *Eksistens og pedagogikk: En samtale om pedagogikkens oppgave* (s. 40-57). Universitetsforlaget.

Skårderud, F. & Duesund, L. (2014). Mentalisering og uro. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(3), 152-164. <https://doi-org.galanga.hvl.no/10.18261/ISSN1504-2987-2014-03-02>

Sollesnes, T. (2018). *Vellykket arbeid med vanskelig atferd*. Cappelen Damm akademisk.

St.meld. nr. 030 (2003-2004). *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/sec>

Straffeloven. (2021). Lov om straff (LOV-2021-06-18-128). Lovdata.  
<https://lovdata.no/lov/2005-05-20-28/§17>

Sæverot, H. (Red.). (2015). *Eksistens og pedagogikk: En samtale om pedagogikkens oppgave* (s. 13-22). Universitetsforlaget.

Sæverot, H. (2017). *Pedagogikkvitenskap*. Fagbokforlaget.

Sørli, M-A. & Ogden, T. (2014). Mindre problematferd i grunnskolen? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(3), 190-202. <https://doi-org.galanga.hvl.no/10.18261/ISSN1504-2987-2014-03-05>

Søum, V. (2019, 31. januar). Spesialtiltak i skolen hadde motsatt effekt. *Gemini*.  
<https://gemini.no/2019/01/spesialtiltak-i-skolen-hadde-motsatt-effekt/>

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.

Thorkildsen, S. L. (2022, 6. Mars). *Toleransevinduet for barn*. RVTS sør.  
<https://rvtssor.no/aktuelt/402/toleransevinduet-for-barn/>

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4.utg.). Gyldendal.

Ulvik, M., Ulltveit, G. & Telhaug, A. O. (2002). Skolens uutholdelige letthet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 86(1), 71-81. <https://doi-org.galanga.hvl.no/10.18261/ISSN1504-2987-2002-01-08>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Klasseledelse*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/#a154032>

Utdanningsforbundet. (u.å.). *Råd for kritiske situasjoner*. <https://www.utdanningsforbundet.no/lonn-og-arbeidsvilkar/arbeidsmiljo/vold-og-trusler-pa-jobben/rad-for-kritiske-situasjoner/>

Uthus, M. (2017). Et helsefremmende inkluderingsbegrep. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s. 157-180). Gyldendal.

Werler, T. & Sæverot, H. (2020). Pedagogikkens språk og kunnskapsformer. I H. Sæverot & T. Werler (Red.), *Pedagogikkens språk: Kunnskapsformer i pedagogikkvitenskap* (s. 13-24). Gyldendal.

Werler, T. & Sæverot, H. (2023, kommende). *Invitasjon til å bidra i antologi*. Gyldendal. <https://noredstudies.org/index.php/nse/announcement/view/125>

Ødegård, M. (2014). Uro i skolen og den menneskelige væremåte. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(3), 203-212. <https://doi-org.galanga.hvl.no/10.18261/ISSN1504-2987-2014-03-06>



## 8.0 Vedlegg

### Vedlegg 1 Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

#### Vil du delta i forskningsprosjektet *«Pedagogiske handlinger i møte elever»?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke pedagogiske handlinger som kan egne seg i møte med elever med utagerende atferd. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Forskningsprosjektets formål er å undersøke hvilke pedagogiske handlinger som kan egne seg i møte med utagerende atferd i skolen. Vi er to masterstudenter, Madeleine Stavang og Helena Myrtveit, som ønsker å lære mer om temaet og utvikle vår kunnskap om hvilke pedagogiske handlinger som kan være nyttige i møte med fremtidige elever. Dette blir i form av en masteroppgave der vi undersøker problemstillingen: Hvilke pedagogiske handlinger kan egne seg i møte med elever med utagerende atferd.

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

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

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

Vi ønsker å spørre deg fordi vi har en oppfatning av at reiselærere sitter med mye kunnskap på dette temaet, da de reiser rundt og veileder lærere i ulike situasjoner. Vi har blitt anbefalt å ta kontakt med deg av Gerd Grimsæth.

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

Dersom du velger å delta på denne undersøkelsen innebærer det et intervju med oss der vi tar lydopptak og notater. Spørsmålene omhandler dine erfaringer og tanker rundt utagerende atferd og pedagogiske handlinger.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun Helena Myrtveit og Madeleine Stavang som vil ha tilgang til personopplysninger. Samt veilederen vår Herner Sæverot. Ingen persondata vil bli skrevet i oppgaven, alt av informasjon vil bli anonymisert. Lydopptaket vil bli slettet etter transkribering. Transkribering skjer fortløpende etter endt intervju. Datamaterialet blir slettet ved endt prosjekt 20.06.2022. Vi kommer ikke til å benytte navn, men koder for de ulike informantene. Datamaterialet vil bli lagret og oppbevart på en ekstern og sikker server på Høgskulen på Vestlandet. Ingen av opplysningene vil kunne gjøre at noen kjenner deg igjen.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 20.06.2022. Alt datamaterialet vil bli slettet ved prosjektslutt.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg

- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Herner Sæverot ved Høgskulen på vestlandet på mail: [Herner.Severot@hvl.no](mailto:Herner.Severot@hvl.no)
- Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen er personvernombud på høgskulen på vestlandet, og kan kontaktes på mailen [Trine.Anikken.Larsen@hvl.no](mailto:Trine.Anikken.Larsen@hvl.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

*Prosjektansvarlig*

Herner Sæverot

*Studenter*

Helena Marie Myrtveit

Madeleine Amalie Stavang

-----

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Pedagogiske handlinger i møte elever», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker herved til å delta i intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 20.06.2022.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2 Intervjuguide

### **Intervjuguide**

#### **(Semistrukturert intervju)**

#### **1. Generelle bakgrunnsspørsmål:**

- 1.a Hva innebærer jobben din?
- 1.b Hvor lenge har du jobbet som reiselærer?
- 1.c Hvordan deler du din kompetanse med lærere i praksis?

#### **2. Pedagogisk handling**

- 2.a Hva legger du i begrepet pedagogisk handling?
- 2.b Hvordan påvirker dette begrepet din jobb?
- 2. c Hvilke pedagogiske handlinger tror du kan egne seg i møte med utagerende atferd?
- 2.d Hvorfor?
- 2.e Hvordan kan man jobbe forebyggende med utagerende atferd?
- 2.f Hva er en ikke-pedagogisk handling? (Gi eksempler)

#### **3. Pedagogikk og andre disipliner**

- 3.a Har du tro på at pedagogikk kan være en del av løsningen av problemet med utagerende atferd?
- 3.b Trengs andre disipliner som en del av løsningen, som for eksempel psykologi?
- 3.c Hvor mye pedagogikk trengs som en del av løsningen?
- 3.d Føler du at det er nok pedagogisk kompetanse blant lærere som har elever med utagerende atferd? Hvis nei, kan du si noe om hva som må til for å løfte læreres pedagogiske kompetanse?

#### **4. Utagerende atferd?**

- 4.a Hva legger du i begrepet utagerende atferd?
- 4.b Hva legger du i begrepet aggresjon?
- 4.c Kan du se for deg noen faktorer som kan bidra til at barn utagerer?
- 4.d Hvordan har du erfart at lærere håndterer situasjoner med utagerende atferd?
- 4.e Hvilken betydning har disse håndteringene for eleven, etter din oppfatning?

## **5. Håndtering av elever som viser utagerende atferd**

- 5.a Hva er typiske ting som går igjen som lærere strever med når det gjelder dette punktet?
- 5.b Kan du gi eksempler på en situasjon der en elev har utagert?
- 5.c Hvordan burde situasjonen blitt håndtert?
- 5. d Hva er de vanligste tiltakene som blir benyttet når elever utagerer, eller viser tegn til utagering?
- 5. e Hvordan opplever du at disse tiltakene fungerer?
- 5. f Hvordan opplever du at samarbeidet med foreldre fungerer i slike situasjoner? Og hvor viktig er et slikt samarbeid?
- 5. g Hvilken betydning mener du at tidlig innsats kan ha på utagerende atferd?

## **6. Eksistensiell pedagogikk**

- 6.a Hva legger du i begrepet subjektivering?
- 6.b Hvordan føler du at subjektivering spiller en rolle i arbeidet med utagerende atferd?
- 6.c Hva legger du i begrepet kvalifisering?
- 6.d Hva legger du i begrepet sosialisering?
- 6.e Hvordan opplever du at elever som viser tegn til utagerende atferd blir inkludert i fellesskapet? (både blant lærere og elever – Biesta sosialisering)
- 6.f Hva kan resultatet bli om eleven blir ekskludert?
- 6. g Hvordan ser du på forholdet mellom disse tre funksjonene i pedagogikk?
- 6.h Hvilke(n) funksjon(er) er prioritert og hvilke(n) er underprioritert?
- 6. i Hva er det ideelle forholdet mellom de tre funksjonene?

## **7. Avslutning:**

Da er vi ferdig med spørsmålene våre. Utrolig kjekt at du ville stille til intervju. Tusen takk for at du har delt og bidratt med din kunnskap. Hvordan opplevde du intervjuet? Er det noe du synes vi bør endre til de neste intervjuene?

Er det noe du ønsker å tilføye? Er det noe du føler vi burde vite? Har du noen spørsmål til oss? Er det noen du anbefaler oss å snakke med som har kunnskap, eller tanker omkring temaet vi skriver om?

Tusen takk for at du har stilt opp og delte dine erfaringer med oss. Det betyr mye for oss. Om det er noe du lurer på, eller informasjon du kommer på etter dette intervjuet, er det bare til å ta kontakt med oss enten på telefon eller mail.

Vil du ha oppgaven tilsendt når den er ferdig?

## Vedlegg 3 Godkjenning fra NSD

21.10.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 21.10.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

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

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.06.2022.

### 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.

### TAUSHETSPLIKT

Vi vil minne om at lærerne har taushetsplikt. Den strekker seg lenger enn å unnlate navnene til barna. Lærerne kan ikke fortelle historier på slik måte at andre opplysninger kan identifisere en nåværende eller tidligere elev direkte eller indirekte. Dere er i fellesskap ansvarlige for at elevene blir omtalt i generelle ordelag under samtalen. Vi anbefaler at dere diskuterer personvern i forkant av intervjuet.

### PERSONVERNPRINSIPPER



NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD 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/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!