



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Relasjonsbygging til elever med utagerende atferd

Building relationships with pupils with
externalizing behavior

Anna Cecilie Slettemoen Brenno

Kandidatnummer: 433

Masteroppgave i spesialpedagogikk, Vestlandsklasse (MGBSP550)

Grunnskolelærerutdanning 1-7

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett (FLKI)

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Innleveringsdato: 16.05.22

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

Forord

Denne masteroppgaven er skrevet som en del av masterprogrammet i grunnskolelærerutdanningen 1.-7.trinn på avdeling fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett (FLKI) ved *Høgskulen på Vestlandet* i Sogndal. Arbeidet med å skrive denne masteroppgaven har både vært svært lærerik og krevende. Det har krevd mye av meg, men nå som jeg er ved veis ende sitter jeg igjen med en stor faglig, men ikke minst personlig verdi. Jeg ser nå tilbake på prosessen som givende og interessant. Den kunnskapen jeg har tilegnet meg gjennom denne masteroppgaven ønsker jeg ta med meg ut i det virkelige læreryrket.

Det er flere personer som fortjener en stor takk for at jeg nå har en ferdig masteroppgave å levere. Både fordi de har vist tålmodighet og fordi de har bidratt med innspill. Først og fremst vil jeg si tusen takk til de fire informantene mine, som har kommet med og delt mange tanker, egne opplevelser og fortellinger med meg. Det setter jeg utrolig stor pris på. Uten dere hadde jeg ikke kommet i mål med denne oppgaven.

Jeg vil også gi en stor takk til veilederen min Kirsten Flaten, som har gitt god og konstruktiv veiledning. Du har gitt meg tips og kommentarer til hvordan oppgaven kan bli bedre. Tusen takk for all hjelp og støtte jeg har fått til mål.

Videre vil jeg også takke medstudentene mine for tilbakemeldinger og hjelp. Dere har bidratt på hver deres måte. Jeg vil gi en ekstra takk til Merete som hjalp meg med NSD søknaden, Annette som tok seg tid til å gi tilbakemeldinger på intervjuguden min, og Vilde som har kommet med tilbakemeldinger på det engelske sammendraget i oppgaven.

I tillegg vil jeg gi en takk til min kjære svigersøster Tonje, som har lest igjennom teksten før innlevering. Takk for at du tok deg tid og hadde lyst til å lese oppgaven min. Det setter jeg stor pris på.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke samboeren min Håvard for tålmodigheten og hjelpen du har gitt meg når jeg har vært frustrert og lei. Takk for at du har vært en god lytter og samtalepartner. Det setter jeg stor pris på. Du er fantastisk. Tusen takk.

Sogndal, mai 2022

Anna Cecilie Slettemoen Brenno

Sammendrag

Bakgrunnen for denne studien var å undersøke hvordan lærere på småskolen oppfatter og arbeider for å bygge gode relasjoner til elever med utagerende atferd. Formålet var derfor å få mer kunnskap, innsikt og forståelse for hvordan det daglige arbeidet med å bygge gode relasjoner til utagerende elever er. For å få mest mulig innsikt og kunnskap ble studiens problemstilling: «Hvordan arbeider lærere i småskolen for å oppnå gode relasjoner til elever med utagerende atferd?».

Studiens teoretiske perspektiv er hentet fra teori og forskning om utagerende elever, lærer-elev-relasjonen og klasseledelse. For å kunne svare på problemstillingen ble et delvis strukturert intervju benyttet. Utvalget ble bestående av fire informanter (kontaktlærere) fra småskoletrinnet som hadde erfaring med utagerende elever. Informantene har stått fritt til å fortelle innenfor de gitte spørsmålene og dukket det opp noe interessant i løpet av intervjuet fikk de prate om dette. Intervjuene ble tatt opp med en diktafon og dataene ble senere transkribert. Det transkriberte materialet ble deretter kodet, kategorisert og sitat som ble tatt med i selve resultatdelen ble kortet ned. Denne studien har derfor hatt en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming, der en tematisk analyse ble benyttet.

Leseren av oppgaven vil bli presentert for fire informanters fortellinger fra deres opplevelser med å bygge gode relasjoner til elever med utagerende atferd. I analysen har det som har vært mest vesentlig for problemstillingen blitt trukket ut. Det fremstår som viktig å se og lytte til eleven, samt gi elevene forutsigbarhet og struktur. Når elevene utagerer fysisk virker det som det er viktig å få roet ned eleven, før en tar en samtale om hva som har skjedd. Det er også viktig å få eleven fort tilbake i klassefellesskapet etter en utagerende hendelse.

Det virker som det er viktig å finne årsaken bak utageringen, altså hva som utløser den uønskede atferden. Hvis en finner årsaken bak utageringen kan det bli enklere å redusere triggerpunktene, og med det begrense atferden. Det virker også som at informantene synes at relasjonen mellom lærer og elev er svært viktig. Derfor er det viktig å vise interesse for elevene og ha et ønske om å bli kjent med dem og deres interesser. I tillegg er det viktig å både være en tydelig og trygg voksen for elevene. Når elevene har en tydelig og trygg lærer, så vet de hvor grensene går og skoledagen blir forutsigbar. Gjennom informantenes erfaringer og beskrivelser kom det frem at de synes at elever med utagerende atferd kan være krevende. Grunnen til at møtet med utagerende elever kan være krevende er fordi en selv må ha emosjonell kontroll, løse uforutsette situasjoner og alltid ha utageringens triggerpunkt i baktankene når en planlegger. Det virker derfor som informantenes erfaringer har gjort at de har blitt tryggere og mer rustet til å håndtere møtet med utagerende elever.

Abstract

The background for this study was to investigate how teachers in early elementary school perceive and work to build good relationships with pupils with externalizing behavior. The purpose was therefore to gain more knowledge, insight and understanding of how the daily work of building good relationships with externalizing pupils are. To gain as much insight and knowledge as possible, the study's research question is: "How do teachers in early elementary school work to achieve good relations with pupils with externalizing behavior?".

The study's theoretical perspective is taken from theory and research on pupils with externalizing behavior, the teacher-student relationship and class management. To be able to answer the study's research question, a semi structured interview was used. The sample consisted of four informants (teachers) from the early elementary school level who had experience with pupils with externalizing behavior. During the interviews the informants were to answer the prepared questions, and if something interesting came up during the interview they were free to elaborate. The interviews were recorded with a dictaphone and the data were later transcribed. The transcribed material then got coded, categorized and the quotes that were included in the result section were shortened. This study has therefore had a phenomenological-hermeneutic approach, where a thematic analysis has been used.

The reader of the thesis will be presented with four informants' stories from their experiences of building good relationships with pupils with externalizing behavior. In the analysis, what has been most significant for the research question has been included. It appears important to see and listen to the pupils, as well as give the pupils predictability and structure. When the pupils act out physically, it is important to calm the pupils down, before having a conversation about what has happened. It is also important to get the pupils back in the class community quickly after an externalizing situation.

It is important to find the reason behind the behavior, which is what triggers the unwanted behavior. Finding the cause behind the action can make it easier to reduce the trigger points, and thereby limit the behavior. The informants think that the relationship between teacher and pupils are particularly important. Therefore, it is important to show interest in the pupils and have a desire to get to know them and their interests. In addition, it is important to be both a distinct and secure adult for the pupils. When pupils have a distinct and secure teacher, they know the boundaries and the school day becomes predictable. Through the informants' experiences and descriptions, it emerged that they think that pupils with externalizing behavior can be demanding. The reason the meeting with this behavior can

be demanding is because you must have emotional control yourself, solve unforeseen situations and always have trigger points in mind when planning. It looks like the informants' experiences have made them safer and better equipped to manage the meeting with pupils with externalizing behavior.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	2
Sammendrag.....	3
Abstract	4
1.0 Innledning.....	10
1.1 Faglig kontekst	10
1.2 Bakgrunn for oppgavevalget	11
1.3 Problemstilling	12
1.3.1 Avgrensning	12
1.4 Oppgavens disposisjon	12
2.0 Teorigrunnlag	14
2.1 Historisk blikk	14
2.2 Utagerende atferd	15
2.2.3 Vanlig utagering hos barn	16
2.2.4 Møte med skolen	17
2.2.5 Håndtering	17
2.3 Relasjoner.....	18
2.4 Relasjonsbygging	20
2.5 Klasseledelse	22
2.5.1 Relasjonell kompetanse	23
2.5.2 Profesjonell relasjonskompetansen	23
2.5.3 Autoritativ lederstil.....	23
2.5.4 Proaktiv klasseledelse.....	24
3.0 Metode.....	26
3.1 En fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming	26
3.2 Forskeren sin rolle	27
3.3 Forskerens førforståelse	28
3.4 Kvalitativ metode	28
3.4.1 Utvalg.....	29

3.4.2 Intervjuguide	30
3.4.3 Inklusjonskriterier.....	31
3.4.4 Rekruttering.....	31
3.4.5 Pilot	31
3.4.6 Gjennomføring av intervjuene.....	32
3.4.7 Transkribering	33
3.4.8 Svakheter ved studien.....	33
3.5 Etikk	34
3.5.1 Personvern	34
3.5.2 Samtykke og konfidensialitet	35
3.5.3 Kvaliteten på kvalitative data	36
3.5.3.1 Validitet (gyldighet)	36
3.5.3.2 Reliabilitet (pålitelighet).....	37
3.5.3.3 Generaliserbarhet (overførbarhet)	38
3.6 Analyseprosessen	39
3.6.1 Tematisk analyse	39
3.6.2 Gjennomføring av analyse.....	40
3.6.2.1 Fordyping og lage temaer (koding)	40
3.6.2.2 Temagrupping (kategorisering).....	43
3.6.2.3 Identifisere og tenke kritisk (Sammenfatning)	45
3.6.3 Mulig feilkilde.....	46
3.6.3.1 Intervjusituasjonen	46
4.0 Resultat og analyse.....	48
4.1 Informantenes forståelse av begrepet	48
4.2 Egne opplevelser med utagerende atferd.....	49
4.2.1 Utfordrende og krevende.....	49
4.3 Lærer sin fremtoning i relasjonsarbeidet.....	50
4.3.1 Den trygge og tydelige voksne	50
4.3.2 Interesse.....	52

4.4	Kompetanse i møte med utagerende elever.....	53
4.4.1	Erfaring.....	53
4.4.2	Faglig tyngde.....	54
4.5	Rollen til læreren i møte med utagerende atferd	55
4.5.1	Atferdsrespons.....	55
4.5.2	Årsakens betydning	56
4.6	Tiltak for redusering av uønsket atferd	58
4.6.1	Forutsigbarhet og struktur	58
4.6.2	Konsekvenser	59
4.7	Oppsummering av funnene.....	61
5.0	Drøfting	62
5.1	Relasjonen mellom lærer og utagerende elev.....	62
5.1.1	Tanker om utagerende atferd.....	62
5.1.2	Tiltak for å bygge gode relasjoner.....	64
5.1.3	Samtale med eleven.....	66
5.1.4	Den gode relasjonens betydning.....	66
5.2	Tilnæringsmåter	67
5.2.1	Bevissthet rundt egne handlinger	67
5.2.2	Forebygging.....	68
5.2.3	Forutsigbarhet.....	68
5.2.4	Struktur og regler.....	69
5.3	Kunnskaper i møte med utagerende elever	69
5.3.1	Kompetanse	69
5.3.2	Årsaken til den utagerende atferden	70
5.4	Hvordan håndterer lærere utagerende atferd	70
5.4.1	Klasseledelse	70
5.4.1.1	Autoritativ lederstil.....	71
5.5	Oppsummering	72
6.0	Avsluttende kommentar	73

Referanseliste	74
Vedlegg	78
Vedlegg nr. 1: Intervjuguide	78
Vedlegg nr. 2: Vurdering av NSD.....	80
Vedlegg nr. 3: Informasjonsskriv	83
Vedlegg nr. 4: Samtykkeskjema.....	86

Oversikt over tabeller

Tabell 1: Oversikt over koder/temaer.....	42
Tabell 2: Kategorisering.....	44

1.0 Innledning

I dette kapittelet blir en kort presentasjon som setter det aktuelle temaet i en faglig kontekst lagt frem. Videre tar kapittelet for seg bakgrunnen for det valgte temaet og hvorfor temaet er av interesse. Deretter vil problemstillingen og formålet for oppgaven bli presentert. Hvilke avgrensninger som ligger til grunn for forskningen vil også legges frem her. Kapittelet avsluttes med å forklare oppgavens disposisjon.

1.1 Faglig kontekst

Relasjonen mellom en lærer og en elev har mye å si for hvordan disse partene har det i sin skolehverdag, i tillegg til hvorvidt lærerens undervisning medfører gode læringsprosesser for elevene. Den aller viktigste grunnen til at relasjonen mellom en lærer og en elev er viktig å tenke på for lærere, er at den har en sterk sammenheng med elevenes læring. Når det er gode relasjoner mellom lærer og elev vil eleven bli mer motivert for å jobbe med de skolefaglige aktivitetene. Dette kan komme til uttrykk ved blant annet at de blir mer aktive i klassen. Aller sterkest vil dette slå ut hos de elevene som strever i skolen av ulike årsaker (Drugli, 2012, s. 14-15). For meg er det viktig når jeg skal møte elever med utagerende atferd at jeg klarer å se dem, bygge en åpen og god relasjon, og opparbeide gjensidig tillitt. Jeg mener dette er viktig for at jeg som lærer og mine elever kan få til samtaler med hverandre om hvorfor skolehverdagen er preget av utagering.

Relasjon kan bli forklart som hvilken betydning andre mennesker har for deg, altså hvilken oppfatning eller innstilling vi har til andre mennesker (Linder, 2010, sitert i Nordahl, 2010, s. 133). En relasjon vil bli påvirket av hvilke oppfatninger mennesker har av deg som person, og hvordan disse menneskene forholder seg til deg. Det er i møte og interaksjon med andre mennesker at relasjoner utvikles og bygges. I en god relasjon er kjernen at du klarer å kommunisere og samhandle med andre mennesker. Hvis en lærer vil oppnå en god relasjon til sine elever, må læreren tillate seg selv å være et menneske. Derfor må lærere klare å legge vekk noen av de rollene som de påtar seg å spille i hverdagen. Det er viktig at lærere klarer dette fordi det kan hevdes at kvaliteten på en relasjon mellom elev og lærer er avgjørende for undervisning i alle slags former. Elever kan bli mer inspirerte og motiverte av lærere som vektlegger å ha et forhold til elevene sine og som i tillegg respekterer dem (Nordahl, 2010, s. 133-134).

Utagerende atferd er en form for alvorlige atferdsvansker, og kan komme til uttrykk ved kasting av bøker, høylytt bråk, elever som forlater undervisningssituasjon (Sollesnes, 2018, s. 44), høy aktivitet, impulsivitet og trass (Jordan, et al., 2020, s. 72). Andre kjennetegn for denne typen atferd kan være

aggressiv atferd som for eksempel at eleven krangler med læreren, slåss med andre medelever eller svarer læreren tilbake når læreren har prøvd å irettesette dem. Utagerende atferd vil av de aller fleste lærere oppleves som veldig ødeleggende for undervisningen deres, og at atferden er vanskelig å endre (Overland, 2007, s. 15). Vi kan dele utagerende atferd inn i verbal aggresjon og fysisk aggresjon som kan omfatte vold og hærverk (Overland, 2007, s. 21).

Denne studiens hensikt er å belyse hvordan lærere arbeider for å bygge gode relasjoner til elever med utagerende atferd i småskolen. Dette er et tema jeg vil lære mer om selv, mye på grunn av at jeg opplever at lærere synes elever med utagerende atferd kan bli en frustrasjon og en energi tapper. Derfor vil jeg lære mer om hva jeg som nyutdannet lærer kan gjøre for å håndtere atferden på best mulig måte.

1.2 Bakgrunn for oppgavevalget

Bakgrunnen for den valgte oppgaven er å få innsikt, større forståelse og mer kunnskap om hvordan lærere møter og arbeider med elever med utagerende atferd for å oppnå gode relasjoner med dem. Grunnen til at jeg vil få bedre kunnskap om akkurat dette temaet er fordi lærere er blant de voksne som barn har det nærmeste forholdet med etter foreldrene sine (Demirtaş-Zorbaz & Ergene, 2019, s. 313). Det er derfor ønskelig å få et innblikk i hvordan lærere tilrettelegger for å oppnå en god undervisningssituasjon også for denne elevgruppen, som ikke går ut over de andre elevene i klassen.

I løpet av mine praksisperioder har jeg selv hatt erfaringer med elever som viser utagerende atferd. Jeg har sett hvordan denne utagerende atferden påvirker lærere, klassen og elevene selv. I tillegg har jeg merket at jeg selv har blitt påvirket av denne typen atferd. Det er derfor ønskelig å få tips og triks fra lærere med erfaring knyttet til elever med utagerende atferd om hvordan de bygger gode relasjoner til disse elevene, slik at det blir gjensidig respekt mellom lærer og elev, og forhåpentligvis mindre forstyrrelser i undervisningssituasjonen.

Det er med denne oppgaven ønskelig å bli bedre rustet til skolehverdagen der møte med elever som viser utagerende atferd mest sannsynlig vil forekomme. Jeg håper at denne oppgaven vil hjelpe meg til å bli mer forberedt til å bli en god klasseleder for mine elever. Med god klasseledelse menes det ifølge Kunnskapsdepartementet (2017, s. 16) at lærere har innsikt i elevene sine behov, har profesjonell dømmekraft og er flink til å etablere varme relasjoner. Det vil si at en god klasseledelse lager rammen som relasjonene kan utvikle seg i. Når klasseledelse blir utøvd av læreren, forholder læreren seg til

hele gruppen av elever. Men når det skapes en relasjon mellom lærer og elev derimot, handler det om forholdet læreren har til hvert individ. Den måten læreren velger å fremtre og lede elevgruppen på, vil i særdeles stor grad hemme eller fremme utviklingen av hver enkelt elevrelasjon (Drugli, 2012, s. 35).

I denne oppgaven har intervju av lærere blitt valgt som metode for å kunne besvare den valgte problemstillingen. Det vil i tillegg bli lagt frem hvilke teori det er om elever som viser utagerende atferd i småskolen, og hvordan gode relasjoner til denne elevgruppen kan bli oppnådd. Det er da ønskelig å få høre om lærere sine erfaringer med dette i intervjusituasjonen.

1.3 Problemstilling

Frem til nå har avklaring av aktuelle begreper for oppgaven blitt presentert, i tillegg til bakgrunnen for oppgavevalget. Hensikten med denne masteroppgaven er å få et innblikk i læreres erfaringer og kunnskaper med elever som viser utagerende atferd i småskolen, og hvordan de bygger gode relasjoner med dem. Det er også ønskelig å få en bedre og bredere forståelse av ulike utfordringer som lærere kan møte på med slike elever. Med dette som bakgrunn ble problemstillingen:

«Hvordan arbeider lærere i småskolen for å oppnå gode relasjoner til elever med utagerende atferd?»

1.3.1 Avgrensning

For å spisse og avgrense oppgaven har fokuset vært på hvordan småskolelærere arbeider for å bygge gode relasjoner til elever som viser utagerende atferd. Med småskolen menes det altså første til fjerdeklasse. Det ble også gjort avgrensinger til hvilken type problematferd oppgaven skulle ha fokus på, nemlig utagerende atferd.

1.4 Oppgavens disposisjon

Oppbyggingen til oppgaven består av seks hoveddeler. Disse hoveddelene er innledning, teorigrunnlag, metodekapittel, resultatdel, drøftingsdel og til slutt en avsluttende kommentar. I den første delen blir det gjort rede for den aktuelle teorien for den valgte problemstillingen. Videre etter redegjøringen for relevant teori, vil oppgavens metodikk bli presentert. I metodekapittelet vil også etikk komme frem og tar for seg blant annet personvern og oppgavens kvalitet gjennom validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. I tillegg vil valg av analyse og selve analyseprosessen komme frem i metodekapittelet. Resultatdelen vil ta for seg funnene som kom frem fra undersøkelsen og analysen. I drøftingsdelen vil funnene bli drøftet opp mot litteraturen i teorikapittelet. Siste del vil inneholde en

avsluttende kommentar der et eventuelt svar på problemstillingen vil forekomme, samt egne tanker og refleksjoner rundt oppgaven.

2.0 Teorigrunnlag

Når en har valgt å arbeide som lærer, skal en bry seg om elevene sine og en skal legge ned stor innsats for dem. En vil så gjerne at det skal gå bra med dem og at de skal lykkes (Bøyum, 2020, s. 46). Men en har også et veldig stort ansvar som lærer. Så stort ansvar at det nesten kan virke litt skremmende. Elever er både sårbare og avhengige. De er avhengig av ulike voksenpersoner, særlig avhengige er de av foreldrene, men de er også avhengig av lærerne sine. Grunnen til at de er avhengige av foreldre og lærere er for å kunne ha det godt i nåtiden, men også for å kunne utvikle seg på en fin og god måte i fremtiden. Elevene er som nevnt også sårbare. Måten elevene blir behandlet, kan påvirke og forme de som personer. Lærere har derfor veldig stor makt (Bøyum, 2020, s. 32).

2.1 Historisk blikk

I tidenes løp har synet på hvilken atferd som kan betegnes som et problem i skolen endret seg. I tillegg har betegnelsene og definisjonene blitt endret. Før ble ord som disiplinering og disiplin brukt mye, og disiplinvansker er et tema som er gjennomgående i hele vår skolehistorie. Disiplin kan forklares som at elevene skal kunne tilpasse seg reglementet i skolen. Hvis de ikke klarer det og bryter reglementet, blir det sett på som at de viser udisiplinert atferd. Det vil si at disiplin kun har med brudd på institusjonelle regler å gjøre. Forståelsen av disiplinvansker er i denne forståelsen knyttet til skolens ordensreglement. En mer utvidet forståelse finnes i betegnelsen sosiale og emosjonelle vansker, som blant annet kan være institusjonelle regler, uskrevede sosiale lover og lovbrudd. Men mangel på sosiale og emosjonelle vansker, og disiplin er bare noen av en lang rekke betegnelser som brukes om elever som viser uønsket atferd i skolen. Det som er felles for alle definisjonene er at brudd på normer for akseptabel atferd vektlegges. Disse normene er med det knyttet til skolen som institusjon og til samfunnet. På grunn av at normene for akseptabel atferd endres over tid, vil også hva som blir sett på som problematferd endres (Overland, 2007, s. 13-14).

Klasseledelse handlet tidligere ganske enkelt om å holde disiplin. Gjennom årene har begrepet fått et stadig bredere innhold. I dagens samfunn legges det ikke bare vekt på at lærere skal skape arbeidsro. Det handler i tillegg om at lærere skal ha en klasseledelse som bidrar til økt trivsel, sosial inkludering og et trygt læringsmiljø (Ogden, 2022, s. 118). I skolen er det hovedsakelig lærere og skolens ledelse som bestemmer sentrale regler for akseptabel atferd. I tillegg er det lærere som avgjør hva som er akseptabelt i skolen ut fra subjektive og objektive kriterier. Subjektive kriterier er oppfatninger, holdninger og følelser, mens objektive kriterier er vedtatte og spesifiserte atferdskriterier. Så selv om eleven sin atferd er et problem for læreren, kvalifiserer atferden seg ikke nødvendigvis som

problematferd. Det er samtidig viktig å vurdere atferden til elevene i et mer objektivt og bredere perspektiv (Overland, 2007, s. 14).

2.2 Utagerende atferd

Det er mange barn som strever med skolehverdagen på grunn av at skolen stiller store krav til konsentrasjon, tilpasning, sosial utfoldelse og læring. Barn som kan utfordre og utagere er barn som har ulike vansker, og som dermed strever innenfor minst ett av disse områdene. Hos enkelte barn kan årsaken skyldes nevrobiologiske faktorer, eller nevroutviklingsforstyrrelser, som er fellesbetegnelse for diagnosene Tourettes syndrom, ADHD og autismspekterforstyrrelser. Men dette er nødvendigvis ikke avdekket (Kinge, 2020, s. 36). Den vanligste formen for atferdsproblemer i skolen er utagerende atferd (Stette, 2021, s. 3). Utagerende atferd kan ofte skape utfordringer for omgivelsene ved at de personene det gjelder utagerer fysisk eller verbalt. For eksempel kan utagerende atferd være å sparke, slå, lugge eller nekte å følge regler (Holland, 2013, s. 16). Det er ifølge Sørli & Ogden (2014, s. 191) lite forskning som presenterer hvor mye uro og problematferd det finnes i skolen, selv med stor oppmerksomhet på temaet. En mulig forklaring kan være at det er vanskelig for lærere å vite hvor grensen skal trekkes mellom bråk og uro som kan komme av at elevene er engasjerte og aktive. I forhold til det som kan bli sett på som en tilstand med mye kaos der det er vanskelig for læreren å undervise og for elevene å lære. Det vil alltid variere mellom skoler og lærere hvor toleransegrensen går og hvor forventningene til elevenes atferd er, noe som kan bidra til at det kan være utfordrende å måle og sammenligne problematferden (Sørli & Ogden, 2014, s. 191). Elevenes atferd blir derimot påvirket både av negativ og positiv oppmerksomhet fra læreren. I tillegg vil ofte handlinger som får oppmerksomhet gjenta seg. Det vil si at noen elever synes at negativ oppmerksomhet er bedre enn ingen oppmerksomhet. Dette vil særlig gjelde elever som har vanskeligheter med å gjøre seg positivt bemerket (Ogden, 2022, s. 136).

Utagerende atferd er derimot en klar opptrapping fra uroen og småpratene som det finnes mye av i skolen. Utagerende atferd handler om kasting av bøker, høylytt bråk, forlate undervisningssituasjonen og annen lignende atferd (Sollesnes, 2018, s. 44). Derfor er det mange lærere som har en hverdag der de må forholde seg til elever som utøver vold og kommer med trusler (Stette, 2021, s. 3). En fellesnevner for problematferd i skolen kan bli beskrevet som atferd som bryter med uformelle eller formelle normer og regler, eller atferd som ikke innfrir lærernes forventninger til atferd som er akseptabel. I tillegg kan problematferd gjøre det vanskelig for de elevene det gjelder å skaffe seg og holde på venner. De elevene som sliter med ulike typer problematferd, har veldig ofte ikke knekt vennskapskodens krav til gjensidighet. Spesielt utagerende elever kan forvente at vennene deres hjelper de med å få tak i det de vil ha, men er ikke innstilt på å yte noe tilbake. Et siste fellestrekk ved

atferdsproblemer i skolen er at det er et konfliktfylt og anstrengt forhold mellom lærer og elev. Elever kan utrykke sterke sympatier så vel som antipier mot noen lærere. Elever forklarer derfor ofte sine problemer med at læreren ikke like de, eller at de selv ikke liker læreren. Ofte får elever som bryter med skolens regler negative konsekvenser, reprimander eller tilsnakk for den negative atferden deres (Ogden, 2015, s. 18-19).

Barn og unge som er utagerende blir ofte oppfattet som vanskelige. I tillegg har utagerende barn det ofte vanskelig med både seg selv og omgivelsene. Derfor kan de ha problemer med selvregulering på grunn av at de ikke har tilstrekkelig med impuls kontroll og en følsom sosial antenne. Dette bidrar til at de lett kan havne i konflikter med voksne og andre barn. I noen tilfeller kan utageringen innebære et raseriutbrudd som fører med seg ubetenksomme handlinger. Atferden deres kan mobilisere mye motvilje, og flere har et skoleliv som er preget av ydmyke irettesettelser og negative tilbakemeldinger (Befring & Uthus, 2019, s. 506). I skolen omfatter utagerende vansker et stort spenn fra ganske vanlige forstyrrelser, som tilsvarer det som ble kalt disiplinproblemer før, til det som kan oppfattes som alvorlige utagerende atferdsvansker. På barnetrinnet er det fysisk utagerende atferd som er mest vanlig (Befring & Uthus, 2019, s. 505).

2.2.3 Vanlig utagering hos barn

Vanlig utagering hos barn er atferd som er normalt slitsomt å forholde seg til som voksen, men som alle barn kan vise i enkelte perioder. Det vil si at det er helt normalt at elever ikke alltid gjør det læreren ber de om. Elever som normalt viser vanlig atferd, vil cirka en tredjedel av gangene la være å gjøre det de skal (Drugli, 2012, s. 105). Holland (2013, s. 22) bruker en modell der atferd har blitt fordelt i tre ulike nivå. Fargevalget til de ulike nivåene er ikke tilfeldig valgt. Det vil si at nivå tre er farget i grønn fordi det betyr normal, grei atferd. Motsetningen er nivå én som er farget i rødt fordi det betyr stopp eller noe som ikke er ønskelig. Nivå to derimot er farget i gult, og betyr normal atferd som i enkelte perioder opptrer og intensiveres såpass hyppig at tiltak kan settes i gang for å unngå at det blir et problem ut av det. Hos små barn kan slik atferd for eksempel være å nekte å gå selv, kaste klær utover, legge seg ned, grise med maten og å nekte å kle på seg selv (Holland, 2013, s. 22). Denne modellen kan ligne på den Skoe og Bølstad (2022, s. 43) betegner som trafikklysmodellen.

Trafikklysmodellen blir beskrevet som en nyttig og enkel måte å illustrere hvordan emosjonsregulering kan fungere i skolen. Modellen blir brukt som en forenklet metafor for elevene sitt nivå av følelsesmessig aktivisering. Ulike følelser som sjalusi, redsel, sinne og glede er alle signal både fra og til oss selv. I tillegg forteller disse følelsene oss at det er noe viktig som skjer som vi burde være oppmerksomme på. Hvis signalet blir anerkjent og oppfattet, så trenger en ikke å signalisere mer,

og en roes automatisk ned. Et sterkere signal trenger seg derimot fort på, hvis signalet ikke blir oppfattet (Skoe & Bølstad, 2022, s. 43).

2.2.4 Møte med skolen

Den utagerende atferden til barn kan allerede komme til syne i barnehagealderen hevder Ogden (2022, s. 65). Lærings- og undervisningshemmende atferd kan føre til en negativ relasjon mellom læreren og eleven, en svak faglig fremdrift og et høyt støy- og konfliktnivå. Slik type atferd vil i liten grad vekke grunn til bekymring hvis en ser på det isolert sett. Problemet kan derimot oppstå hvis det forekommer mange små problemer ofte. I tillegg kan dette gi negative ringvirkninger som kan bidra til å skape dårligere forutsetninger for læring i selve klasserommet (Ogden, 2022, s. 13).

Elever med utagerende atferd har større sannsynlighet for å vise denne atferden når de står ovenfor skolen sitt begrensede miljø. Skolen har visse regler, normer og forventninger som elevene skal følge. Derfor kan skolen bli et hinder for elevene, og de kan føle et økende intensitetssinne. De elevene som har disse negative følelsene, vil mest sannsynlig like skolen mindre og deltar mindre i skoleaktiviteter. Det vil si at elever som har negative følelser vil ha store problemer med å tilpasse seg skolen. Når elevene blir straffet eller får tilsnakk på den uakseptable skoleatferden de viser, kan de til slutt nekte å møte opp på skolen. Utagerende atferd kan påvirke skolens tilpasning gjennom forholdet mellom elev og lærer. Elever med utagerende atferd som i tillegg har dårlig forhold til læreren vil dermed ha et lavere nivå av skoletilpasning (Demirtaş-Zorbaz & Ergene, 2019, s. 312-313).

2.2.5 Håndtering

Det vil i de aller fleste klasserom og skoler forekomme atferd som avbrytelser, protester, opposisjonelle forstyrrelser og regelbrudd. Denne atferden kan korrigeres av lærere med relativt enkle tiltak ifølge Ogden (2022, s. 13). Det er viktig at læreren kjenner til tiltak som fungerer fordi positive og gode relasjoner i skolen er viktige forutsetninger for at kommunikasjonen og undervisningen skal fungere bra. Derfor må lærere ha klare forventninger til sine elever, og lærere må i tillegg anerkjenne elevene sine prestasjoner i skolen. Hvis elevene gjør det de blir bedt om, kan læreren blant annet benytte seg av positive konsekvenser. Når en situasjon blir håndtert på rett måte av læreren, kan situasjonen gi gode sosiale og personlige læringsmuligheter for elevene (Ogden, 2022, s. 13).

Ofte føler lærere seg maktesløse fordi mange situasjoner de kommer opp i er vanskelige og mange elever kan være veldig krevende. Derfor er det viktig å finne godheten i elevene. For å klare å få tak i

denne godheten må lærere gå bakenfor situasjonen og prøve å finne ømheten for barndommen, ømheten for det sårbare i barnet, ømhet for barns strev og ømhet for barns ulike uttrykk. Det kan være svært vanskelig for mange å vokse opp, og barn har faktisk lov til å streve, og de har krav til å få hjelp. Hvis elevene føler seg knyttet til skolen som organisasjon, samt klassen og lærere, vil lojalitet og trivsel vokse i elevene. Det vil si at å gi ømhet til elevene vil gjennomsyre hele organisasjonen. I vanskelige situasjoner og i hverdags aktiviteter skal elevene kjenne seg imøtekommet og verdsatt av ledelsen og av andre lærere (Brandtzæg et al., 2016, s. 143).

Det er viktig at lærere klarer å gjenkjenne atferd som kan gi de størst utfordring og i tillegg vite om hvordan håndteringen deres av situasjonen kan være en viktig faktor i nedtrappingen eller opptrappingen for atferden til elevene. Dersom lærere ikke har gode nok forberedelser, vil de heller ikke ha et bra repertoar av strategier de kan velge i når vanskelige situasjoner oppstår i skolehverdagen (Butler & Monda-Amaya, 2016, s. 286). Butler og Monda-Amaya (2016, s. 286) fant i sin studie ut at lærere kan ha en tendens til å ikke bruke tilstrekkelige strategier, eller så kan de mislykkes med å bruke riktige strategier på en effektiv måte. Dermed kan et resultat være at lærere ikke klarer å hindre eskalering av uønskede atferden til et nivå som det kan være vanskelig å håndtere (Butler & Monda-Amaya, 2016, s. 286). Markkanen et al. (2019, s. 1) hevder at lærere som har god og tilstrekkelig nok kunnskap om de ulike faktorene knyttet til elevene sine atferdsproblemer, kan være flinkere til å etablere miljøer som bidrar til positive tilknytninger med elevene, som kan bidra til å redusere de utfordrende situasjonene. Hvis den utagerende atferden vedvarer, er det lite som tyder på at aggresjonen til elevene vil avta, med mindre det blir satt inn sterke tiltak (Roland et al., 2016, s. 161).

2.3 Relasjoner

En relasjon kan forklares som hvilken oppfatning eller innstilling vi har til ulike individer, samtidig som hva de betyr for oss. Det er noen relasjoner som kan være viktigere for oss enn andre (Overland, 2007, s. 169). De viktigste personene å ha relasjoner til i elevene sine liv vil som regel være familien og foreldrene (Kiuru et al., 2016, s. 161), i tillegg til jevnaldrende og lærere. Den relasjonen som elevene har til disse personene, vil ha stor betydning for elevenes utvikling og læring. I tillegg kan det hevdes at lærere får enda større betydning for læringen og utviklingen til elevene fordi elevene ofte tilbringer mye tid på skolen og i pedagogiske institusjoner. Dermed vil det si at den relasjonen eleven får til læreren vil kunne danne et grunnlag for elevene sine handlinger (Overland, 2007, s. 169).

Det er forholdet mellom eleven og læreren som er den viktigste relasjonen mellom barn og voksne i skolen. Blant annet handler dette om hvordan eleven ser og opplever læreren, men også hvordan

læreren imøtekommer og opplever elevenes behov. Elev og lærer påvirker naturligvis hverandre, men det er læreren som har ansvaret for at forholdet blir bra (Wilson et al., 2010, s. 138). Relasjonen mellom elev og lærer har stor betydning for elevenes atferd og læringsresultater. For å bygge en positiv relasjon er det viktig at læreren har vilje til å vise interesse for alle elevene, bry seg om dem, ha forventninger om utvikling og være støttende. Dette er så klart viktig for alle elever, men det er særlig viktig for enkelte elever som av ulike grunner strever på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 1). Hvis en som lærer har god følelshåndtering i form av forståelse og bekreftelse av elevenes fortolkningsrammer og følelsesreaksjoner, vil det gi atferden mening. I tillegg vekker det trygghetsfølelse og tilknytningsfølelse. Elevene vil åpne seg og gi informasjon om sine forventninger og erfaringer dersom læreren formidler en holdning om at følelsesreaksjoner har et svært viktig budskap. Dette vil igjen kunne styrke relasjonen. Samtidig vil det bli lettere for lærere å forstå og leve seg inn i elevenes atferd, tenkemåte og følelsesreaksjoner. Gode sirkler blir skapt når en følelsesfokusert og empatisk innstilling bli benyttet (Fallmyr, 2020, s. 47).

Når barn starter på skolen for første gang møter de på en rekke nye utfordringer, som for eksempel inkluderer å skape positive relasjoner med jevnaldrende og de voksne i skolen (Koca, 2016, s. 4808). Disse relasjonene oppstår ikke av seg selv naturligvis. Det kreves at elev og lærer får bruke tid sammen og at læreren viser interesse og tar del i elevenes liv, slik at læreren blir betydningsfull for elevene (Brandtzæg et al., 2016, s. 26). Relasjoner kan derfor bli forklart som en sosial forbindelse, og vi mennesker er sosiale vesen (Sollesnes, 2018, s. 69). En relasjon er en samspillsarena der partene i relasjonen kan bidra på hvert sitt nivå og partene kan ha ulike roller i relasjonen. For eksempel kan spesielt lærere ta på seg en regelskapende rolle, på grunn av at de anses som en autoritet i klasserommet. Dette kan medføre at elevene drar sinnet og frustrasjonen deres mot læreren (Demirtaş-Zorbaz & Ergene, 2019, s. 313).

Skolen må ta hensyn til elevenes grunnleggende behov for varme og trygge relasjoner. Elever kan bli trygge når de føler at de blir anerkjent og forstått. Altså når læreren eller andre voksne prøver å forstå elevene fra innsiden. Det er for alle i ulike aldre felles at når vi er opprørte så føles det godt å ha noen som lytter ordentlig til oss, slik at vi føler at noen forstår oss. Det blir med dette lettere å finne ulike løsninger og ta imot råd fra andre. Behovet for å bli forstått er både allmennmenneskelig og grunnleggende. Når andre klarer å forstå oss fra innsiden øker det opplevelsen av å delta i et fellesskap. Derfor vil elever lettere føle seg verdifulle og trygge hvis læreren viser oppriktig nysgjerrighet for dem og er bestemt på å forstå elevene sine. En annen viktig faktor er å forstå seg selv som lærer utenfra, altså gjennom elevenes øyne. Dette innebærer å justere og forstå seg selv ut ifra hvordan elevene reagerer på ens handlinger (Brandtzæg et al., 2016, s. 13).

Ifølge Løvlie Schibbye og Løvlie (2017, s. 19) er vi mennesker grunnleggende sett relasjonsvesener som leter etter andre mennesker som kan forstå oss, støtte oss og ta vare på oss. De forklarer videre at det er ekstra viktig at lærere er bevisste og tenker over sine egne handlinger og sin egen atferd, fordi det ofte kan gjenspeile seg i elevene, som igjen kan påvirke læreren. Det vil si at muligheten for å oppnå en god relasjon og et godt samspill mellom lærere og elev kan øke dersom læreren er mer bevisst over sin atferd og sine egne handlinger. Hvis lærere har mer bevissthet rundt seg selv og sine bidrag, kan lærere få nye rammer og perspektiver å arbeide ut ifra (Løvlie Schibbye & Løvlie, 2017, s. 22-23). Dette er spesielt viktig fordi hvis en ikke har gode relasjoner er det nesten umulig å korrigere atferd. Korreksjonen kan derimot gi mening om den kommer fra noen som har betydning for den som blir korrigert (Wilson et al., 2010, s. 138).

2.4 Relasjonsbygging

Lærere burde tilstrebe utvikling av gode relasjoner til sine elever av flere grunner. Blant annet er det viktig fordi det spiller en viktig rolle i kompetanseutviklingen til elevene i tidlig skolealder (Koca, 2016, s. 4808). En annen grunn kan være at stabile og omsorgsfulle relasjoner er helt avgjørende for en sunn utvikling sosialt, kognitivt og emosjonelt (Ogden, 2022, s. 68). Positive lærer-elev-relasjoner kan derfor kjennetegnes ved høy grad av nærhet, omsorg, involvering, støtte, åpenhet og respekt mellom partene. Positive relasjoner vil føre til generell trivsel på skolen, samt læring hos elevene (Drugli, 2012, s. 48). Ifølge Koca (2016, s. 4808) har forskning vist at positive relasjoner mellom lærer og elev etablerer et varmt miljø som legger til rette for vellykket tilpasning i skolen. Med dette skal elevene få de beste forutsetningene for utvikling av emosjonelle og sosiale kompetanser, samt for faglig læring (Koca, 2016, s. 4808). I tillegg er det viktig å tenke på de pedagogiske handlingsvalgene en som lærer gjør, og at disse valgene er avgjørende når en kommer i møte med elever som har utfordrende atferd. De pedagogiske handlingene en gjør skal basere seg på pedagogisk teori, men handlingene skal også tilpasses den enkelte situasjon, hensikt, subjekt og kontekst. Det vil si at pedagogisk praksis både er predikerbart og indeterministisk. Når den pedagogiske praksisen kalles predikerbart betyr det for eksempel hvordan strukturen for dagen er, hvilke elever som er til stede og hvilke emner det er planlagt å gå igjennom. Men samtidig som den pedagogiske praksisen er predikerbar, kan den også være indeterministisk. Grunnen til at den pedagogiske praksisen også er indeterministisk er fordi elever føler, reagerer, interagerer og mener. For eksempel i noen uventede uakseptable atferdssituasjoner kan lærere komme i en situasjon der de ikke har tilstrekkelig med informasjon om årsaker og foruthendelser, men der de likevel må handle og ta avgjørelser der og da. I slike situasjoner må lærere improvisere og med det utføre skjønn (Grimsæth et al., 2018, s. 314).

Vi mennesker vet i utgangspunktet ikke hva den andre parten i relasjonen setter pris på, hvor tett samspill den andre parten er interessert i og hva som blir mislikt. I relasjonsbyggingen må en derfor gå litt forsiktig fram. Det er lurt å finne en god balanse mellom å gi og ta. På denne måten blir begge parter delaktige i relasjonen. I en relasjon brukes både følelser og tanker fortløpende. Det er viktig å «være seg selv» i relasjonelle sammenhenger, men det kan være svært krevende å klare å fungere godt i en relasjon. For å klare å fungere godt i en relasjon trengs det kompetanse (Sollesnes, 2018, s. 69). Denne kompetansen bygges opp gjennom alle relasjonserfaringer fra tidligere i livet. Blant annet kan elever som tidligere har hatt en normal og god tilknytningsprosess plutselig oppleve at relasjonen til læreren ikke fungerer. Men dette kan også virke motsatt. Hvis en elev tidligere har strevd med å få tilknytning til læreren sin, samt erfart dårlige relasjoner, kan plutselig erfare at en relasjon til en ny lærer er god. Elevenes tidligere relasjonserfaringer har dermed mye å si for hvordan nye relasjoner bygges (Sollesnes, 2018, s. 71). Men å vise empati kan være veien til å oppnå gode relasjoner. For å klare å møte andres følelser og mestre sosial samhandling er empati helt grunnleggende. Det er også noe de aller fleste kan forholde seg til og kjenner. Hvis en har empati med noen innebærer dette at en kan bruke både den andres følelsesuttrykk og egne erfaringer for å kunne oppfatte hvordan vedkommende faktisk har det. Det mest vesentlige er at en prøver å forstå opplevelsen på den andres premisser. Dette bidrar til at en ikke tolker den andres følelsesliv som sitt eget (Skoe & Bølstad, 2022, s. 30).

Men det er ikke slik at lærerens innflytelse er lik for alle barn, snarere tvert imot. Det som kan være spesielt viktig for elevene er et nært og støttende forhold til læreren sin, og en lærer som i tillegg er et viktig forbilde for elevene i tidlig skolealder. Dette er spesielt viktig hvis elevene mangler en annen form for støtte, spesielt i overgangen fra barnehage til skole (Kiuru et al., 2016, s. 161). Elevene trenger dermed en lærer som møter de med godhet i både handlinger og i blikk. Når elevene opplever anerkjennelse og møter godhet føler de seg imøtekommet og sett, og med det blir de trygge og klare for å lære. En kan derfor kalle den gode relasjonen mellom elev og lærer for trumfkortet til skolen (Brandtzæg et al., 2016, s. 143). Den gode lærer-elev-relasjonen er tuftet på flere egenskaper hos læreren. Disse egenskapene er nemlig anerkjennelse, ærlighet og åpenhet, pålitelighet, forutsigbarhet, empati, følelseskompetanse og følelsetoleranse, tydelighet og konflikthåndtering. Det vil si at relasjonsbygging er å kultivere de ulike egenskapene, blant annet ved god følelshåndtering (Fallmyr, 2020, s. 52). Dermed burde relasjonsbyggingen og endringsarbeidet skje på gult og grønt lys, om vi ser tilbake på Skoe og Bølstad (2022, s. 43) sin trafikklysmoell. Dette kan gjøres ved at en enten går inn og reparerer etter at rødt-lys-situasjonen har hendt og blitt roet ned, eller ved at en bemerker seg at eleven trenger støtte før eleven ender på rødt lys. Det er relasjonsbyggende i seg selv hvis en prøver å støtte og legge merke til elever når de er på det gule lyset. Dette har også en positiv effekt selv om en ikke føler en umiddelbar endring ved elevene akkurat i øyeblikket. I enkelte tilfeller vil det kunne

avverge rødt-lys-situasjoner, mens andre ganger kan sannsynligheten for at eleven søker støtte når hen har behov for hjelp øke. Derfor kan det være lurt å bygge relasjoner når elevene er på grønt lys, spesielt hvis de strever med sterke følelser. Det vil si at en burde handle i forkant av en potensiell situasjon som kan oppstå. For eksempel kan en snakke åpent med og anerkjenne de følelsene eleven sliter med når eleven befinner seg i en balansert og rolig situasjon (Skoe & Bølstad, 2022, s. 45).

2.5 Klasseledelse

Før i tiden handlet klasseledelse hovedsakelig om å holde disiplin. Gjennom tidene har begrepet fått stadig bredere innhold. Det legges ikke kun vekt på å skape arbeidsro i dag. Det handler i tillegg om å bidra til økt trivsel, sosial inkludering og å skape et trygt læringsmiljø (Ogden, 2022, s. 118). For at undervisningen skal fungere er det en forutsetning med gode elev-lærer-relasjoner, og dette oppfattes i tillegg som grunnmuren i en inkluderende skole. Elever bråker dessuten mye mindre i undervisningen til lærere de liker (Ogden, 2022, s. 124). Det har derfor vist seg at klasseledelse har vært med på å forbedre atferden til elevene i timene. Klasseledelse handler om å forsøke nye tilnærminger, reflektere over egen tilnærming og evaluere fremgangen over tid (Ogden, 2022, s. 31). Det er viktig at lærere arbeider kontinuerlig med å utvikle gode relasjoner både til sine egne elever, men i tillegg elevene seg imellom (Bakke et al., 2016, s. 169). Bakke et al. (2016, s. 169) hevder at trivsel og glede hos elevene kan hindre skolefravall og fremme faglige prestasjoner. For at lærere skal klare å utvikle gode relasjoner slik at elevene kan oppnå trivsel og glede, er det viktig med en tydelig klasseledelse.

I praksis er klasseledelse en blanding av improvisasjon, forskningskunnskap og erfaring. Den viktigste forutsetningen for at lærere skal lykkes i arbeidet sitt er antagelig å kunne administrere en skoleklasse. Det som kan gjøre denne oppgaven krevende og utfordrende er at det ikke finnes metoder eller strategier som kan virke i alle slags situasjoner. Derfor må lærere hele tiden finne nye måter å kunne anvende kunnskapene sine på. Men det betyr ikke at det er uendelig mange måter en kan være en god klasseleder på. Derimot handler det noen ganger om å velge den riktige reaksjonen til det rette tidspunktet (Ogden, 2022, s. 117). Lærere kan med denne tydelige klasseledelsen klare å begrense ekskludering av enkeltelever. Hver elev er nødt til å bli inkludert på sine egne premisser. For eksempel trenger elever som strever forutsigbarhet og tett lærerstøtte i hverdagen sin (Bakke et al., 2016, s. 169).

I tillegg bygger klasseledelse på positive relasjoner og kan bli beskrevet som retningslinjer for å skape produktiv arbeidsro gjennom å skjerme og fremme læringsaktivitetene. Det vil si at grunnlaget for et godt og bra læringsmiljø er tilpasset undervisning som forebygger problematferd i klassen, og positive

relasjoner mellom lærer og elev. God klasseledelse bidrar med andre ord til inkludering av elever og et trygt læringsmiljø (Ogden, 2022, s. 141).

2.5.1 Relasjonell kompetanse

Relasjonskompetansen til lærere er helt avgjørende for god vurderingspraksis, utvikling av læringsmiljøet og ikke minst elevenes læring. Klimaet i klassen blir trygt dersom læreren klarer å utvikle gode relasjoner til alle elevene sine og gir emosjonell støtte i læringsarbeidet deres. Gode relasjoner bidrar til at læringsdialogen blir lettere og elevene kan føle seg verdsatt. Det er samtidig slik at gode relasjoner kan ha en smittende effekt. Det er blant annet bedre relasjoner mellom elevene, mindre krenkelser og mindre mobbing i klasser der læreren har gode relasjoner til sine elever. Lærere med stor relasjonskompetanse klarer å fange opp elever som er ensomme, og klarer med det å stimulere til vennskap. En sterk beskyttelsesfaktor for elevene er vennskap. Vennskap er så sterkt at elever kan klare å ha dårlige relasjoner til enkelte på skolen hvis de har en sterk en som de kan støtte seg på. Uansett hvor stor elevgruppen i klassen er, har alle elevene en relasjon til sin lærer. Den profesjonelle læreren har en etisk plikt til å få den relasjonen til å bli så bra som mulig (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 2-3).

2.5.2 Profesjonell relasjonskompetansen

Alle mennesker som har et yrke der en må samhandle med andre mennesker, er helt avhengig av å klare å samhandle med de aktuelle brukerne på en fungerende måte. Dette innebærer at lærere får litt utfordringer når det kommer til det relasjonelle området, men den profesjonelle relasjonskompetansen kan til en viss grad trenes opp gjennom utdanningsløpet. Lærere kan for eksempel øve seg på hvordan de ordlegger seg, blikkontakten, mimikken og kroppsspråket sitt (Sollesnes, 2018, s. 73). Dette er spesielt viktig med tanke på at et godt forhold mellom elev og lærer kan bli sett på som en beskyttende faktor i skolens tilpasning av elever med ulike atferdsproblemer (Demirtaş-Zorbaz & Ergene, 2019, s. 313). Men denne treningen er likevel kun en videreføring av den personlige relasjonskompetansen, bare satt i en ny kontekst. En kan komme borti utallige relasjonskontekster både privat og profesjonelt, og det stilles stadig nye krav til oss. Til og med relasjonspartnere en kjenner godt, kan krav til hvordan en fungerer bli store på grunn av at rammene rundt relasjonen er endret. Det vil si at fleksibiliteten er en viktig faktor både innen personlig og profesjonell relasjonskompetanse (Sollesnes, 2018, s. 73).

2.5.3 Autoritativ lederstil

En lærer som har autoritativ lederstil oppleves ofte som tydelig og trygg. Denne typen lederstilen er derfor et godt utgangspunkt for å utøve god klasseledelse (Overland, 2007, s. 231). Cornell og Huang

(2016, s. 2254) fant ut at skoler som har et miljø som er kollektivt autoritativt har redusert negativ atferd blant sine elever, som for eksempel aggresjon. De lærerne som valgte å ta del i undersøkelsen, var nødt til å utøve en autoritativ lederstil i skolen. I denne sammenheng ble den autoritative lederstilen identifisert med lærere som var strenge, men som i tillegg var rettferdige og støttende i relasjonen til elevene. I studien ble det vist at elevenes aggresjon og deres aggresjon rettet mot jevnaldrende klassekamerater var sjeldnere å finne på skoler som benyttet seg av den autoritative lederstilen på et systemnivå, altså på et kollektivt nivå. Det betyr at det er viktig å arbeide på individnivå, men at det gir best resultater om det blir arbeidet på systemnivå. Utviklingen av autoritative skoler kan legge føringer for en positiv utvikling for elevene (Cornell & Huang, 2016, s. 2254-2256).

Det å bruke den autoritative lederstilen i skolen blir støttet av Roland et al. (2016, s. 164). I deres forskning hevder de at en lærer som bygger relasjoner, men som i svært liten grad setter grenser for sine elever, har en lederstil som er ettergivende. Denne lederstilen vil i møte med utagerende atferd ofte bli problematisk, på grunn av at elevene ikke vet hvor grensene går. Elever som ikke vet hvor grensene går kan bli fristet til å teste læreren sin. Dette kan igjen utfordre læreren sin autoritet i klasserommet. Det er viktig å huske på at selv om en lærer ikke skal være ettergivende, skal en lærer heller ikke være altfor autoritær. En lærer som er autoritær har klare krav til elevene sine og har god kontroll i klassen. Men en lærer som er autoritær etablerer ikke gode og varme relasjoner i like stor grad som den læreren som er ettergivende. Den autoritære læreren sin måte å opptre på foran elevene kan føre til at det kan bli et kjølig læringsmiljø for elevene. Dette vil kunne trigge enkelte elever som har lav frustrasjonstersker, autoritetskonflikt og som tåler lite krav som er rettet mot seg. Det vil si at en autoritær lærer kan stimulere til enda mer negativ atferd hos enkelte elever over tid. Da spesielt elever som har denne problematikken. Derfor vil et sentralt tiltak være å gi lærere god kompetanse om temaet (Roland et al., 2016, s. 164), slik at de kan bli en bedre lærer med en god lederstil for sine elever. Både god klasseledelse og gode relasjoner er viktige forbyggende tiltak mot elevenes atferdsproblemer (Ogden, 2022, s. 16).

2.5.4 Proaktiv klasseledelse

Lærere burde ta i bruk en proaktiv klasseledelse i sin skolehverdag. Grunnen til dette er fordi det er lettere for lærere å begrense den uroen elevene viser enn det er å få stoppet den. En proaktiv klasseledelse vil derfor si hvordan lærere forebygger og korrigerer begynnende utagerende atferd som på minst mulig måte forstyrrer for de læringsaktivitetene som blir satt i gang. Det vil si at lærere er i forkant og kan fange opp signaler tidlig. Derfor kan lærere som er proaktive reagere umiddelbart før det eventuelt oppstår bråk eller konflikter. Som en del av det begrensende og forebyggende arbeidet er

det viktig at lærere legger til rette for klare regler, forventninger og rutiner i klassen. Lærere som er proaktive kommuniserer ved å bevege seg rundt i rommet og signalisere med pauser, øyekontakt og korte påminnelser (Ogden, 2022, s. 131). Lærere som for eksempel benytter seg av atferdskorrigerer, prøver å redusere uønsket atferd og prøver å erstatte den med positiv atferd hos elevene (Ogden, 2022, s. 138).

3.0 Metode

Metode kan regnes som selve kjernen i praktisk vitenskap. Selve ordet *metode* kommer fra *methodos* som er et greskt ord. Methodos betyr å følge en bestemt vei mot et mål, og målet i denne sammenheng er kunnskap (Høgheim, 2020, s. 27). Når en skal forske kan en velge mellom kvalitative metoder eller kvantitative metoder. Ved kvalitative metoder kommer innsamlingen av data i form av tekst, mens ved kvantitative metoder kommer innsamlingen av data i form av tall. I utgangspunktet kan forskjellen på disse to metodene bli sett på som noe overfladisk, men forskjellen en må ta hensyn til er at de har ulike formål de tjener (Høgheim, 2020, s. 29-30). I det følgende kapittelet blir det gjort rede for valg av metode, gjennomføringen av forskningen og de etiske betraktningene som har blitt vektlagt. Den vitenskapsteoretiske bakgrunnen for forskningen vil også bli presentert. I tillegg vil min egen rolle som forsker bli diskutert. Helt til slutt i kapittelet vil stegene i analyseprosessen bli forklart.

I denne oppgaven har kvalitativt intervju blitt valgt som forskningsmetode for å besvare den valgte problemstillingen. Det som har vært ønskelig å finne ut av når jeg har valgt denne forskningsmetoden er å få kunnskap om hvordan lærere oppfatter utagerende atferd, og hvordan de møter og arbeider med disse elevene på en måte som gjør at relasjonen mellom dem kan bli god. Et kvalitativt intervju kan derfor være med på å belyse lærere sine opplevelser rundt relasjonsbygging til elever med utagerende atferd. Det finnes flere måter å intervju på, som for eksempel gruppeintervju eller en-til-en-intervju. I et intervju undersøker en andre sine meninger, opplevelser eller oppfatninger. Når en benytter seg av intervju som metode får en muntlig informasjon fra informantene, med detaljerte beskrivelser av deres perspektiver (Høgheim, 2020, s. 140).

I denne studien er det forsøkt å få frem lærernes egne forståelser og opplevelser om fenomenet relasjonsbygging til elever med utagerende atferd i småskolen. Det lærerne har sagt har så blitt transkribert og fortolket. Deretter har utsagnene deres blitt drøftet i lys av litteratur om temaet, min egen forhåndskunnskap og i en større sammenheng.

3.1 En fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming

Kvalitativ analyse har forankring i fenomenologisk og hermeneutisk fagtradisjon (Befring, 2015, s. 109). I kvalitativ forskning blir fenomenologi beskrevet som et begrep der en prøver å forstå sosiale fenomener ut fra informantenes egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s. 45). Et fenomenologisk perspektiv innebærer derfor at menneskers forståelse av sin livssituasjon og av seg selv, med deres oppfatninger av opplevelser og erfaringer blir satt i fokus (Befring, 2015, s.109; Postholm, 2010, s. 43). I tillegg prøver en å beskrive verden slik informantene opplever den og ut fra

den forståelsen at menneskers oppfattelser er den virkelige virkeligheten (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s. 45). Derfor er det svært viktig for en fenomenologisk basert meningsfortetting at en får nyanserte og rikholdige beskrivelser av det fenomenet det forskers på i informantenes dagligspråk (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s. 233). Det vil si at fenomenologi tar utgangspunkt i informantenes egne subjektive opplevelser, og prøver å finne en dypere mening i informantenes erfaringer for å få forståelse om deres handlinger, meninger og oppfatninger (Befring, 2015, s. 109). Det vil si at «mening» er et særdeles sentralt begrep innenfor fenomenologien. Forskeren vil prøve å forstå meningen i den sammenhengen som blir skapt (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99).

Hermeneutikk beskrives som læren om å fortolke tekster (Carson, 2007, s.227; Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s. 73). Det vil si at det handler om fortolkningslære og fortolkningskunst, og i første rekke handler det om tolking av data i tekstformat (Befring, 2015, s. 110; Carson, 2007, s. 227). I denne forskningen har det vært tolking av intervju som har stått i fokus, men den hermeneutiske metoden kan også omhandle observasjonsdata, og dokumenter av aktuell eller historisk karakter (Befring, 2015, s. 110). Selv om denne studiens hensikt ikke spesifikt går ut på å fortolke tekster, så må transkripsjonen av intervjuene bli analysert og tolket. Derfor blir tilnærmingen en blanding av fenomenologi og hermeneutikk. Det som er formålet med hermeneutisk fortolkning er å oppnå allmenn og gyldig forståelse av hva en tekst kan bety (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s. 73). I tillegg handler en hermeneutisk tilnærming om at det ikke bare finnes en sannhet som er rett, men at vi tolker fenomener forskjellig. Derfor kan en mening bare forstås i lys av den sammenhengen det vi forsker på er en del av (Thagaard, 2018, s. 37).

3.2 Forskeren sin rolle

I rollen som forsker var jeg i forkant bevisst på at det kunne oppstå ulike etiske dilemma en måtte forholde seg til når en skulle gjennomføre en kvalitativ forskning. Derfor var det viktig at informantene skulle føle seg ivaretatt, at de viste hva det innbar for dem å delta i forskningen, og at de fikk beskrevet hva forskningen skulle gå ut på. I tillegg tydeliggjorde jeg min taushetsplikt og at rollen til informantene kom til å bli anonymisert under hele prosessen, samt i selve masteroppgaven. Det var i tillegg viktig at jeg som forsker var i stand til og forberedt på å lytte, sette grenser og skape trygghet ovenfor informantene mine (Del Busso, 2018, s. 118).

Forskeren sin integritet, altså forskerens rolle som person, er helt avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen og på de etiske beslutningene som treffes når det gjelder kvalitativ forskning. Moralsk ansvarlig forskningsatferd er forbundet med forskerens empati, moralske integritet

og handling, engasjement og sensitivitet i moralske spørsmål. I tillegg øker betydningen av forskerens integritet i forbindelse med intervju. Grunnen til dette er at intervjueren i slike situasjoner selv er det viktigste redskapet for innhenting av kunnskap. Fortrolighet med etiske teorier, etiske retningslinjer og verdispørsmål kan hjelpe forskeren med å møte valg som veier etiske hensyn opp mot de vitenskapelige hensynene i forskningen. Men forskerens integritet, altså hans erfaring, rettferdighet, kunnskap og ærlighet, er den avgjørende faktoren når det kommer til stykket (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s. 108).

3.3 Forskerens førforståelse

Kvalitative metoder stiller store krav til både forskerens fagkompetanse og integritet for å oppnå valide og pålitelige resultater. Hovedinstrumentet ved kvalitative intervjuer er forskeren selv. Derfor kreves det bevissthet om mulige subjektive feilfaktorer. Her er det snakk om blant annet forutinntatte oppfatninger og forventninger, noe som kan forstyrre persepsjonen på en systematisk måte, og dermed også redusere dataens validitet (Befring, 2015, s. 117). Dette blir ofte trekt inn i det som kalles «researcher bias», der fokuset er på risikoen for at forskeren påvirker informantene sine, eller der observasjonene forskeren gjør blir farget av hans egne forventninger (Befring, 2015, s. 118).

Både informant og forsker møter hverandre med forhåndsoppfatninger og førforståelse av det som skal skje. Det vil derfor prege den samtalen som skal finne sted. Førforståelsen er derfor metodisk viktig. Grunnen til dette er at den i høy grad kan påvirke dataene som kommer frem gjennom intervjuet. Informantene og forskeren kan også ha ulike motiver. Derfor er det viktig at jeg som forsker tenker igjennom mine førforståelser og tenker over informantenes situasjon før intervjuet finner sted. Forskeren er som nevnt sitt eget metodeinstrument når en intervjuer. Det vil si at det er gjennom forskeren sitt sanseapparat at en mottar informantenes budskap (Dalland, 2017, s. 79). Kvaliteten på samtalen kan også bli påvirket av forholdene rundt intervjuet. Det er ikke så mye som kan bli påvirket dersom en møter informantene i deres eget miljø (Dalland, 2017, s. 81). Derfor ble det avklart at intervjuene skulle finne sted på de skolene som lærerne arbeidet ved, i et rom som var egnet, med lite forstyrrelser.

3.4 Kvalitativ metode

Jeg valgte i denne oppgaven å bruke en kvalitativ metode. Kvalitative metoder kan karakteriseres som lite formaliserte og som fleksible. Dette gir derfor rom for både kreative tilpasninger og improvisasjon (Befring, 2015, s. 109). Grunnen til at den valgte forskningsmetoden ble benyttet er fordi det ofte gir dyptgående og mye informasjon (Høgheim, 2020, s. 29). I tillegg er en kvalitativ metode velegnet når

en har som mål å få innsikt i individers hverdagsliv og opplevelser (Befring, 2015, s. 109). Det vil si at kvalitative data ofte gir uttrykk for «selvrapport» om opplevelser og erfaringer (Befring, 2015, s. 112). Det følte derfor naturlig å velge denne metoden for forskningen.

Når en benytter seg av et kvalitativt forskningsintervju, prøver en å forstå verden sett ifra intervjudeltagernes synspunkter (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s. 20). Informasjon blir innhentet ved intervju med informanter som har forhåndskunnskap om det valgte temaet. En positiv egenskap ved en kvalitativ forskningsmetode er at fleksibiliteten er høy. Fleksibiliteten er høy fordi den som forsker kan tilpasse den informasjonen som blir gitt på grunn av nærheten forskeren har til forskningsfeltet. Ofte får en fyldige beskrivelser i de dataene som en samler inn. I tillegg er det ofte få, men godt egnede enheter det blir forsket på (Høgheim, 2020, s. 29). Men slike data krever selvinnsett, som betyr at informantene kjenner seg selv, med holdninger og oppfatninger. Samtidig må de kunne uttrykke selvvurderingene verbalt. Det vil si at det er krevende forutsetninger som samtidig stiller merkbare metodiske krav til innsamlingen av data (Befring, 2015, s. 112).

3.4.1 Utvalg

Utvalg er en mindre del en undersøger av populasjonen. *Populasjon* er den gruppen med mennesker som en kunne forsket på. For å komme enda nærmere utvalget, må en finne en målpopulasjon. *Målpopulasjon* er de en har tilgjengelig for å invitere til å ville delta i forskningen. En grunn til at en trenger å velge seg ut et utvalg når en skal forske, er fordi en kan nesten aldri forske på hele populasjonen. Det vil si at et utvalg er de menneskene eller informantene som faktisk er med og deltar i den aktuelle forskningen (Høgheim, 2020, s. 121-122).

I denne forskningen er det fire lærere som har blitt intervjuet. Grunnen til at det var hensiktsmessig å velge fire lærere som informanter til prosjektet, er fordi Postholm (2010, s. 43) nevner at det å ha få antall informanter vil gjøre det lettere for forskeren å finne en essens som er felles i beskrivelsene til informantene. Et intervju er en forskningsmetode der en som forsker registrerer kommunikativ og muntlig informasjon fra ulike informanter for å videreformidle deres opplevelser, erfaringer og oppfatninger. Med begrepet *kommunikativ* menes det at forskeren ikke bare har fokus på det som kommer i muntlig tale, men også på hvordan budskapet blir kommunisert, gjennom blant annet ordlyder, kroppsspråk og andre typer signaler som bærer budskap (Høgheim, 2020, s. 130). Som forsker kunne jeg med det tilpasse spørsmålene underveis og hadde derfor mulighet til komme med tilleggsspørsmål om nødvendig.

3.4.2 Intervjuguide

En intervjuguide er en oversikt over de mest relevante emnene, temaene eller spørsmålene til den aktuelle intervjusituasjonen. En intervjuguide blir forskeren sitt verktøy i selve intervjusituasjonen, og det burde bli tatt hensyn til to sider ved forskningsintervjuet: Den første siden er at en må få snakke om det som skal være i fokus for forskningen. Den andre siden er at intervjuet skal være en samtale mellom informant og forsker. Det siste punktet handler i hovedsak om at en må stille spørsmål til informantene på en forståelig måte, og at det er lurt å unngå tunge fagbegreper som informantene kan være usikre på (Høgheim, 2020, s. 132). Intervjuguiden skal i tillegg lede forskeren gjennom intervjuet. Utarbeiding av intervjuguiden er også en måte å forberede seg mentalt og faglig til møtet med informantene (Dalland, 2017, s. 78).

I utarbeidingen av egen intervjuguide (Vedlegg nr. 1) var tanken at spørsmålene skulle omhandle det som det var ønskelig å finne ut av. I starten av intervjuguiden ble det lagt fokus på litt bakgrunnsinformasjon om informantene. Etterfulgt av hvordan de opplever elever med utagerende atferd og hva de tenker om betydningen av en god relasjon til elever med denne typen utagering. I tillegg ble det stilt spørsmål rundt kjennetegn av en god relasjon mellom lærer og elev, samt hvordan de selv arbeider for å bygge gode relasjoner til sine elever med utagerende atferd. Siste del av intervjuet gikk ut på læreren sin rolle i relasjonsbyggingen og påvirkende faktorer for relasjonen. I tilfelle noen av informantene mente det manglet noe i spørsmålene eller at de ikke hadde fått med alt de ønsket å fortelle om, ble et siste punkt tatt med, nemlig eventuelt. Dette punktet ble tatt med slik at informantene kunne tilføye eller fortelle noe mer rundt temaet om relasjonsbygging til elever med utagerende atferd om ønskelig. Da får informantene mulighet til å fortelle alt de ønsker å si noe om. Når informantene får muligheten til å legge til informasjon i slutten av intervjuet, sikrer jeg meg at informantenes opplevelse blir fanget opp. Hvis meningen til informantene har blitt endret under intervjuet, får de muligheten til å reflektere og tilføye nye synspunkt. Dette kan være viktig for forskningens validitet og reliabilitet.

Når en kan tilpasse og legge til spørsmål kalles det et semistrukturert intervju. Det vil si at jeg har et overordnet mål for intervjuet som er helt likt for alle informantene mine, der jeg har laget noen felles spørsmål i en intervjuguide. Grunnen til at intervjuet kan bli kalt for et semistrukturert intervju er fordi hvis det dukker opp noe uforutsett eller uventet ved siden av de allerede formulerte spørsmålene i intervjuguiden, kan informantene få prate om dette. Det semistrukturerte intervjuet er derfor en mer fleksibel form for intervju enn det strukturerte intervjuet. I tillegg er det mer fokusert enn det ustrukturerte intervjuet (Høgheim, 2020, s. 131).

3.4.3 Inklusjonskriterier

Utvalget til studien ble fire kontaktlærere fra småskoletrinnet. Jeg anså det som viktig for studiens formål at alle informantene som deltok hadde erfaring med elever som viser utagerende atferd og at de hadde tanker om hvordan de arbeider for å bygge gode relasjoner til disse elevene. Derfor var det viktig at informantene hadde arbeidet ett par år i skolen, slik at de hadde opparbeidet seg litt arbeidserfaring.

Kriteriene for valg av informanter var derfor:

1. Hadde arbeidet som lærer i minst to år.
2. Har hatt erfaring med utagerende elever.
3. Måtte være lærer i småskolen.

Informantene som deltok, hadde arbeidet i læreryrket mellom fem til tjuen år. I tillegg arbeidet lærerne i ulike trinn på småskolen. To av informantene var kontaktlærere i tredje klasse, en av informantene i andre klasse og den siste informanten i første klasse. Alle informantene var kvinner med erfaring med relasjonsbygging til elever med utagerende atferd. Noen har valgt å arbeide med disse elevene selv, mens andre har fått tildelt en klasse der det har vært elever med utagerende atferd.

3.4.4 Rekruttering

Når NSD godkjente søknaden, henvendte jeg meg til ulike skoler med forespørsel om å delta i forskningen. Rekrutteringen av informanter gikk først via rektorer på ønskelige skoler. Rektorene fikk informasjon om formålet med masteren, og hvilket klassetrinn og erfaring det var ønskelig at lærerne skulle ha erfaring fra. Dette ga ingen informanter, så jeg tok direkte kontakt med lærere jeg viste at hadde erfaring med elever med utagerende atferd og som arbeidet på småskoletrinnet. Fire av disse lærerne sa seg villig til å delta på intervjuet. De lærerne jeg fikk kontakt med og som ble med i forskningen fikk et informasjonsskriv om forskningen, og de skrev under samtykkeerklæringsskjema før intervjuet begynte. Tid og sted for intervjuet ble avtalt sammen med hver enkelt informant. I tillegg spurte jeg på nytt om det var greit at jeg tok opp intervjuet med lydopptaker, selv om dette var presisert i informasjonsskrivet. Dette svarte alle informantene «ja» til.

3.4.5 Pilot

Det ble gjennomført en pilotering før selve forskningen gikk i gang. Pilotering kan bli beskrevet som en utprøving av forskerrollen og instrumenter som skal benyttes (Høgheim, 2020, s. 165). I denne

sammenheng er instrumentet som benyttes en intervjuguide. Grunnen til at en pilotering av intervjuguiden ble valgt, var for å se om pilotdeltakeren skjønnte spørsmålene og for selv å bli trygg i intervjusituasjonen. I etterkant av piloteringen drøftet jeg sammen med pilotdeltakeren hva som var bra og hva jeg eventuelt kunne endre på. Dette ble en nyttig erfaring og hjelp før de fire forskningsintervjuene fant sted.

3.4.6 Gjennomføring av intervjuene

De fire intervjuene ble gjennomført på arbeidsplassene til de enkelte informantene i et egnet rom. Intervjuene ble gjennomført i slutten av september og i oktober 2021, og hadde en varighet på cirka 45 minutter per informant. Informantene og jeg fastsatte tid og sted for intervjuene i enighet. Intervjuene har blitt gjennomført ansikt-til-ansikt med informantene hver for seg. Når en bruker et en-til-en-intervju samtaler forskeren med kun en informant om gangen, og det er den intervjumetoden som sannsynligvis er mest vanlig (Høgheim, 2020, s. 132).

Registreringen av intervjuene kan bli gjort på mange ulike måter med tanke på senere analyse og dokumentasjon. Noen eksempler er videopptak, hukommelse, notatskriving og lydopptak. Det som er mest vanlig er å benytte seg av en *diktafon*. Når en benytter seg av en diktafon kan den som intervjuer konsentrere seg mer om intervjuets dynamikk og emne. Alt av pauser, tonefall, ordbruk og lignende blir registrert, noe som er veldig positivt med tanke på at en kan gå tilbake å høre flere ganger (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s. 205).

For å være sikker på at jeg som forsker ikke gikk glipp av noe som informantene fortalte, ble det derfor benyttet en diktafon. Da kunne fokuset være på samtalen, uten å måtte notere ned det som ble sagt. Grunnen til at det er lurt å bruke diktafon, er på grunn av at hvis en skriver samtidig som en snakker kan innholdet og meningen forsvinne. Forsvinningen kan skyldes at det omtrent er umulig å konsentrere seg om to ulike aktiviteter samtidig (Høgheim, 2020, s. 133). Derfor ble en diktafon benyttet for å ta opp intervjuene. I tillegg kan en overføre opptakene direkte til en datamaskin, slik at en kan få lagret opptakene der, og avspille de med tanke på transkribering og analyse (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s. 205). Flere ganger underveis i intervjuet ble det gått ut av intervjuguidens struktur, for å både kunne stille oppfølgingsspørsmål og for å bli trygg på at informantene sitt svar var forstått på rett måte. Grunnen til at dette ble gjort var for å komme tett innpå informantene sitt utsagn og for å øke intervjuet sin kvalitet. Alle spørsmålene var relativt åpne, slik at det skulle være greit for informantene å svare på spørsmålene. Om det var et spørsmål som informantene ikke helt forstod eller fikk tak på, prøvde jeg å omformulere spørsmålet eller forklare det en gang til. Dette ble gjort for å

prøve å unngå å legge ord i munnen på dem. På slutten av intervjuet ble det gjort en debriefing, der informantene fikk spørsmål om de ville legge til noe mer rundt temaet. Avslutningsvis ble informantene takket for sitt bidrag i forskning. Når intervjuene var fullførte og lagret på datamaskin med kode, ble lydfilene gjort om til skriftlig materiale gjennom transkribering.

3.4.7 Transkribering

Alle intervjuene er dokumentert med en diktafon lånt fra biblioteket på høyskolen. Lydopptakene ble transkribert inn i et felles Word-format. *Transkribering* vil si å omforme den muntlige dataen en har til skriftlig informasjon. Det blir lettere å bearbeide og analysere innholdet i intervjuet når en tar i bruk transkribering. Dette er noe en gjør som hjelp for å kunne gjøre et godt og grundig analytisk arbeid i etterkant av intervjuene (Høgheim, 2020, s. 133).

Transkripsjonen burde bli gjenfortalt så nært det muntlige språket informantene bruker som mulig. I tillegg burde den inkludere alle uttrykk og ordlyder de bruker, som for eksempel «mhm», «hmmm» eller «host» (Høgheim, 2020, s. 133). Men dette kommer så klart helt an på hva en skal bruke svarene til (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s. 208). Det vil si at en transkripsjon kan være nesten en komplett overføring av den «rådataen» en har, eller det kan være en nedkortet og redigert versjon (Befring, 2015, s. 114).

I denne forskningens transkripsjon har dataene blitt gjenfortalt så nært det muntlige språket til informantene som mulig. Men dialekter har blitt oversatt til bokmål for å gi teksten mer flyt, og «han» og «hun» har blitt erstattet med «hen» for å gjøre teksten i oppgaven nøytral. Etter flere timer med transkribering, endte jeg opp med et Word-dokument på 23 283 ord. I selve resultatdelen har sitatene blitt kortet ned for at meningen til informantene skal komme tydelig frem, uten mye ekstra ord. Sitatene har ikke blitt kortet ned så mye at meningen har blitt borte. I tillegg ble ord og utsagn markert i farger hvis det var noe som var gjentakende, karakteristisk og interessant i forhold til problemstillingen. For å oppfylle kravet om anonymitet, ble informantenes navn helt fra starten av prosessen erstattet med «Informant 1», «Informant 2», «Informant 3» og «Informant 4». De blir omtalt som dette videre i oppgaven.

3.4.8 Svakheter ved studien

En svakhet ved en slik studie som denne er at når en løsriver teksten ifra den helheten som den opprinnelig ble presentert i, vil informantenes forståelse for sin situasjon få en mindre betydningsfull

plass. De temaene som analysen retter seg mot er beskrevet av forskeren og er preget av forståelsen til forskeren av det hen studerer. Resultatene som blir presentert kan derfor oppleves som fremmedgjørende, altså at de ikke kjenner seg igjen, av informantene. Informantene bli møtt med interesse for sine situasjoner i løpet av intervjuet, og kan derfor oppleve at den forståelsen de har gitt uttrykk for ikke samsvarer med det som prosjektet resulterer i (Thagaard, 2018, s. 197).

3.5 Etikk

3.5.1 Personvern

Når en velger å bruke intervju som forskningsmetode må en forholde seg til etiske retningslinjer. Det vil blant annet innebære at forskeren har respekt for informantenes privatliv og at det ikke skader informanten å delta i forskningen. En må også ha respekt for informantens motiver, selvrespekt og vurderinger, samt vedkommende sin integritet (Thagaard, 2018, s. 114). Det har i forberedelsesfasen vært viktig å ta hensyn til de ulike etiske retningslinjene ved forskningsprosjektet. Men etiske overveielser handler om noe mer enn kun å følge regler. Det innebærer blant annet å tenke gjennom hvilke etiske utfordringer som arbeidet kan medføre. Det er bare mennesker selv som kan gi oss kunnskap om dem, måten de forholder seg til samfunnet på og deres egen livssituasjon. Vi er dermed avhengig av tillit for å få tak i denne kunnskapen. Det vil si at de som tar del i forskningen må føle at de blir ordentlig ivaretatt når de bidrar til forskningen (Dalland, 2017, s. 235).

Før forskningen gikk i gang ble det derfor søkt til Norsk senter for forskningsdata, heretter kalt NSD, (Referanse nr. 496106). NSD er personvernombud for forskning. Det betyr at de gir råd til og veileder forskere, studenter og institusjoner i personvernspørsmål. Prosjekter er meldepliktig hvis en skal behandle personopplysninger ved hjelp av blant annet datamaskin eller annet utstyr (Dalland, 2017, s. 236-237). På grunn av at en diktafon skulle bli benyttet i intervjuene, måtte en søknad til NSD bli sendt.

I denne forskningen var det ikke relevant å samle inn personopplysninger om informantene. Derfor ble det kun samlet inn nødvendig informasjon til formålet med forskningen. Det som ble samlet inn var lydopptak av intervjuet, hva de har studert og hvor lenge de har arbeidet i yrket som lærer. Navnet til informantene kom kun med på det informerte samtykket. Men meldeplikten gjelder uavhengig om all rapportering fra forskningen er anonymisert. Det er hvordan en behandler personopplysninger underveis fra datainnsamlingen starter og til resultatet er publisert, som er avgjørende om en må melde prosjektet eller ikke (Dalland, 2017, s. 237).

3.5.2 Samtykke og konfidensialitet

Før forskningen går i gang er utgangspunktet for hvert prosjekt prinsippet om at den som forsker må ha fått informantenes *informerte samtykke* (Thagaard, 2018, s. 22). Med informert samtykke menes det at informantene blir informert om prosjektets overordnede formål. I tillegg innebærer informert samtykke at en som forsker sikrer seg at informantene deltar frivillig, og at forskeren informerer informantene om retten de har til å trekke seg når som helst gjennom hele prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s. 104). Det vil si at prinsippet om informert samtykke baserer seg på respekt for hver informants rådighet over sitt eget liv, og at de har kontroll over de opplysningene som er om seg selv som kan deles med andre. Det som menes med at samtykket er fritt er at det er gitt uten noen form for ytre press. Når informantene er informerte betyr det at de er orienterte om hva det innebærer å delta i prosjektet (Thagaard, 2018, s. 22). I denne forskningen ble skriftlig samtykke gitt fra informantene etter at relevante opplysninger var formidlet og før intervjuene begynte. Det som er fint med skriftlig samtykke er at det kan være en beskyttelse for forskeren, fordi en kan gå tilbake å se på samtykket om det oppstår uenighet eller tvil (Dalland, 2017, s. 241).

Det ble sendt ut et informasjonsskriv (Vedlegg nr. 3) til informantene før forskningsprosjektet startet. Informasjonsskrivet inneholdt blant annet formålet med forskningen, hva det innebar å delta og litt opplysninger om personvern. Den informasjonen som kom frem i informasjonsskrivet ble beskrevet i korte trekk. Bakgrunnen for valget var at det ikke var ønskelig at svarene til informantene skulle bli påvirket av det som stod i informasjonsskrivet. Det ble i tillegg opplyst om at informantene kunne trekke seg fra forskningen om de ville det, uten at det skulle oppstå noen konsekvenser for dem. Før intervjuene gikk i gang, fikk informantene et samtykkeskjema de måtte skrive under (Vedlegg nr. 4). Når de hadde skrevet under skjemaet begynte intervjuet.

Kravet om *konfidensialitet* er et annet grunnprinsipp når det gjelder en etisk forsvarlig forskningspraksis. Konfidensialitet innebærer oftest at private data ikke avsløres. Derfor må en som forsker være aktsom med å behandle den informasjonen en får til forskningen på en måte som gjør at identiteten til informantene forblir skjult. Det vil si at prinsippet om konfidensialitet har å gjøre med at alle opplysninger om identifiserbare individ lagres på en trygg og forsvarlig måte, og at informantene blir anonymisert når en presenterer sine funn. Det er i de senere årene at kravene til anonymitet har blitt skjerpet, og det har derfor blitt utarbeidet retningslinjer for hvordan en burde anonymisere disse dataene. For å kunne beskytte identiteten til informantene burde en benytte seg av kodenummer eller pseudonymer når intervjuet blir transkribert. Forskeren burde ikke oppbevare informantenes navn eller

andre identifiserbare opplysninger på sin datamaskin (Thagaard, 2018, s. 24). I dette forskningsprosjektet har konfidensialitet derfor blitt vektlagt.

Opplysninger er anonymisert når opplysninger ikke på noen som helst måte kan bli identifisert til enkeltpersoner, hverken indirekte gjennom bakgrunnsvariabler, eller direkte gjennom personnummer eller navn. Det vil si at det ikke er mulig å knytte enkeltpersoner til opplysningene når datamaterialet er anonymisert (Dalland, 2017, s. 239). I denne forskningen har derfor informantene blitt omtalt som «informant 1», «informant 2», «informant 3» og «informant 4». De har i tillegg blitt omtalt som dette i transkripsjonen. De blir heller ikke omtalt med navn i forordet. Der blir de takket i en felles betegnelse, nemlig «informanter». Navnene til informantene har aldri blitt skrevet ned på datamaskinen. Med en gang transkripsjonen startet ble informant 1, informant 2, også videre, benyttet for å skille informantene fra hverandre. Dette prosjektet ble i tidlig fase meldt inn til NSD og søknaden ble godkjent (Vedlegg nr. 2) tidlig i september 2021.

3.5.3 Kvaliteten på kvalitative data

Kvaliteten på de kvalitative dataene kan vurderes gjennom validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. De tre begrepene er godt etablerte som indikatorer på kvaliteten i forskningen som gjøres og egner seg som kvalitetsmål i både kvalitativ og kvantitativ forskning. De norske begrepene er gyldighet, pålitelighet og generaliserbarhet, og de indikerer på ulike måter hvordan analysen bidrar til bedre kunnskap (Tjora, 2018, s. 79).

3.5.3.1 Validitet (gyldighet)

Validitet er det helt sentrale målet med all forskning som gjøres. Begrepet kan knyttes til de konklusjonene eller slutningene som en trekker fra forskningen en gjør. Det blir ikke fulgt noen faste prinsipper eller regler når det kommer til å vurdere validiteten, men det handler om vurderingen en gjør av svakheter og styrker ved sin egen forskning (Høgheim, 2020, s. 80). Dermed kan en beskrive validitet som gyldigheten og styrken til et utsagn, og dataenes relevans (Johannessen et al., 2021, s. 43). Det vil si at validitet handler om å finne en logisk sammenheng mellom utformingen av prosjektet og spørsmålene en stiller (Tjora, 2018, s. 79). Altså om tilnærmingen som er valgt er den mest relevante for å forske på det en ønsker å finne svar på (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s. 357; Tjora, 2018, s. 79).

Det er fire typer slutninger en burde ta hensyn til og som en ofte trekker ut fra sin egen forskning. Disse fire slutningene eller typene validitet kalles statistisk validitet, indre validitet, ytre validitet og begrepsvaliditet (Høgheim, 2020, s. 81). *Statistisk validitet* handler om en observerer noe som det er verdt å tolke, eller om det er en forutsigbar, ordinær eller alminnelige observasjon. *Indre validitet* handler i hovedsak om en kan utelukke alternative slutninger om den pågående undersøkelsen. *Ytre validitet* går ut på om de slutningene en kommer frem til kan generaliseres til flere enn de som er forskningsobjektet. *Begrepsvaliditet* innebærer hvor sikker en kan være på at en anskaffer eller fanger det begrepet en sier en skal forske på (Høgheim, 2020, s. 83), altså at en forsker på det en sier at en skal forske på (Høgheim, 2020, s. 138).

Utagerende atferd er et begrepet som kan tolkes forskjellig fra person til person. Derfor er det ingen garanti for at erfaringene og beskrivelsene til informantene samsvarer med oppfatningen jeg har av begrepet. I denne sammenheng burde det poengteres at informantenes egne tolkninger og oppfatninger av begrepet kommer frem både i studiens funn og studiens drøftingsdel. Det bidrar til at eventuelle misforståelser rundt begrepet blir oppklart og bidrar til å styrke studiens validitet. I tillegg kan validiteten styrkes ved at flere informanter har blitt benyttet for å kunne ta stilling til forskningsspørsmålet. Informantene har blitt samlet fra ulike klassetrinn på småskolen og de har ulik arbeidserfaring. Grunnen til at dette kan styrke validiteten er fordi et intervju ble benyttet som metode, med relativt åpne spørsmål der informantene kunne reflekterer og fortelle. Hvis for eksempel et spørreskjema hadde blitt benyttet med forutbestemte svarkategorier, hadde studien etter min mening hatt lavere validitet.

3.5.3.2 Reliabilitet (pålitelighet)

Reliabilitet handler i hovedsak om hvor pålitelige dataene en har er. Spørsmålet om dataens pålitelighet er grunnleggende i all forskning (Johannessen et al., 2021, s. 27; Thagaard, 2018, s. 181), og reliabilitet har å gjøre med forskningsresultatenes troverdighet og konsistens. Dermed behandles ofte reliabilitet i sammenheng med spørsmålet om hvor nøyaktig et resultat kan gjenskapes på nytt av andre forskere på et annet tidspunkt. Dette kan være vanskelig i kvalitativ forskning med tanke på at for eksempel informantene kan forandre svarene sine når de snakker med ulike forskere til ulike tider. I tillegg kan forskere analysere og tolke dataene på ulike måter (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s. 276). Men begrepet reliabilitet er et tema som er like aktuelt i både kvalitativt og kvantitativ forskning, selv om det er ulik måte å arbeide på. Spesielt i kvalitativ forskning blir reliabilitet knyttet til prosessen en gjennomgår for å trekke ut meningen fra dataene en har. Derfor blir reliabilitet i denne sammenheng knyttet til spørsmålet om nøyaktigheten i analyse arbeidet (Høgheim, 2020, s. 215-216). Dermed burde en gå igjennom tekstene sine gjentatte ganger (Johannessen et al., 2021, s. 170), og

lytte til lydopptakene en har flere ganger til ulike tider. Det vil si at reliabilitet handler om intern logikk og å ha en sammenheng gjennom hele forskningsprosjektet (Tjora, 2018, s. 79). Innen kvalitativ forskning virker det som validitet og reliabilitet glir tett og lett sammen.

Det ønskelig at oppgaven skal fremstå som troverdig og pålitelig. Derfor har meningene til informantene blitt forsøkt å få frem i lyset. Det ble også stilt oppfølgingsspørsmål til informantene om noe var uklart. Det kan være lurt å påpeke at jeg har fått innsikt kun gjennom informantene sine fremstillinger i intervjusituasjonen. Derfor er det ikke helt sikkert at informantene sine beskrivelser av hvordan de håndterer, møter og bygger gode relasjoner til elever med utagerende atferd er lik informantene sin virkelige praksis. Men informantene forteller om flere utfordringer de har møtt på og reflekterer over egne episoder i skolehverdagen. Dette kan bidra til å øke troverdigheten og påliteligheten til informantenes utsagn. I tillegg har jeg som forsker hørt igjennom lydopptakene to ganger, en gang når jeg transkriberte og en gang etter at transkriberingen var ferdig, og lest igjennom transkripsjonen flere ganger. Dette ble gjort for å styrke analysearbeidet.

3.5.3.3 Generaliserbarhet (overførbarhet)

Generaliserbarhet handler i hovedsak om forskningens relevans utover de fenomen eller enheter som det faktisk er forsket på og undersøkt (Tjora, 2018, s. 79). En burde vurdere om det som gjelder ens informanter også kan gjelde andre i den samme situasjonen. Hvis dette er tilfelle, kan en generalisere sine funn. Da vil ikke kunnskapen en besitter kun gjelde for det ene enkelttilfelle, men kunnskapen vil også ha betydning for andre i lignende eller samme situasjon (Dalland, 2017, s. 231). Overføring er et begrep som har blitt mer vanlig å snakke om i de senere årene i stedet for å bruke generalisering, spesielt i kvalitativ forskning (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 134). For at valide konklusjoner om overførbarhet skal være mulige å trekke på bakgrunn av forskjellige empiriske undersøkelser, er det viktig med grundige analyser og fylldige beskrivelser av de kontekster som det studeres på. Da kan en med grunnlag av slike beskrivelser vurdere forskjeller og likheter mellom konteksten en ønsker å anvende resultatene i, og den konteksten som undersøkelsen fant sted innenfor (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 146).

På grunn av at fire informanter deltok i forskningen, har fylldige beskrivelser kommet frem under intervjuene. Når et semi-strukturert intervju har blitt benyttet kan grundige analyser bli gjort i etterkant, fordi informantene har fått de samme overordnede spørsmålene, men de kan også tilføye mer om ønskelig. Innsamlingen av informanter gikk etter hvert ut på å hente lærere som jeg viste at

hadde erfaring med utagerende elever på småskolen. Dette ble gjort for å sikre at informantene skulle komme med gode data, som kunne benyttes i forskningen.

3.6 Analyseprosessen

I det følgende underkapittelet vil det først bli redegjort for valg av analytisk metode. Videre vil fremgangsmåten i analysen bli beskrevet. Grunnlaget for analysen er fire individuelle intervju.

Når en har gjennomført en kvalitativ undersøkelse, må en over i neste fase, å *analysere* de tekstdataene en har fått fra intervjuet. Hensikten med å analysere tekstdata kan bli forklart ved å vite at *analyse* kommer fra det greske ordet *analysis*. Det greske ordet *analysis* betyr oppløsning. Det vil si at når en skal analysere så må en bryte ned den sammensatte helheten i ulike deler. Deretter må en undersøke meningen eller budskapet til hver del og disse delenes gjensidige forhold. De ulike delene skal sammen kunne gi informasjon om helheten. En analyse sitt mål er å forklare et gitt spørsmål, problem eller kontrovers. Derfor må en analyse være målrettet med hensyn til det en ønsker å oppnå (Høgheim, 2020, s. 199-200). Kort sagt er målet til den kvalitative analysen å gjøre det mulig for leseren å øke sin kunnskap om temaet det forskes på, uten at de selv må gå igjennom dataene som er generert i løpet av forskningen (Tjora, 2017, s. 195).

3.6.1 Tematisk analyse

En tematisk analyse ble valg for å analysere og bryte ned helheten i ulike deler slik som beskrevet over. Tematisk analyse er en metode der en identifiserer, analyserer og beskriver mønster eller tema i datamaterialet sitt (Eggebø, 2020, s. 109). Dermed er et grunnleggende premiss for temasentrerte analyser at vi innhenter informasjon fra informantene om de samme temaene (Thagaard, 2018, s. 171). I tillegg handler en tematisk analyse om å sammenstille og forenkle det materialet som er transkribert. Det er med på å styrke forutsetningene for å kunne fange opp det sentrale tematiske innholdet. Det vil si at den tematiske analysen omfatter å kode og gruppere innholdet i egnede kategorier (Befring, 2015, s. 114). En kan dele tematisk analyse inn i seks trinn:

1. Å fordype seg i datamaterialet ved å lese igjennom de dataene en har, notere, markere tekst og eventuelt skrive i marginen.
2. Å lage en liste med ideer om hvilke temaer en har sett i det gjeldene datamaterialet, og arbeide seg igjennom dataene på leting etter så mange interessante mønster og tema som mulig.
3. Identifisere overordna tema og sortere alle tekstutdrag og undertema etter disse.
4. Å gå igjennom alle temaene kritisk, dobbeltsjekke om de passer med dataene og eventuelt gjøre endringer.

5. Å finne navn som passer til alle temaene – som fanger essensen og gir leseren et innblikk om hva det omhandler.
6. Å skrive forskningsoppgaven (Braun & Clarke, 2006, sitert i Eggebø, 2020, s. 109).

De trinnene som har blitt brukt i analysen av mitt datamateriale blir forklart og utdypet videre nedenfor, der de ulike fasene av tematisk analyse vil belyses gjennom for eksempel egen analyseprosess. Noen av trinnene beskrevet over blir samlet til en del.

3.6.2 Gjennomføring av analyse

3.6.2.1 Fordyping og lage temaer (koding)

Først og fremst er det viktig å samle og organisere dataene en har når en skal analysere tekstdata (Høgheim, 2020, s. 203; Johannessen et al., 2021, s. 153). Når en arbeider med transkripsjoner fra intervjuer burde disse organiseres i et system og en rekkefølge som er forståelig for forskeren. Det første en velger er kanskje å organisere de dataene en har i en kronologisk rekkefølge, det vil si ut fra tidspunktet innsamlingen fant sted. Organiseringen av dataene en har kan også samles ut fra personer, steder og lignende. Arbeidet med denne organiseringen går ut på å lage en samlet oversikt over alle dataene en har. Dette kan være en god hjelp fordi det gir oversikt over og lett tilgang til de dataene som skal analyseres. Det kan også være viktig når en arbeider med organisering av datamaterialet at en blir kjent med alle dataene en har. Derfor kan det være viktig å lese, fordype og studere dataene sine flere ganger (Høgheim, 2020, s. 203). I tillegg burde en lete etter sentrale og interessante temaer. Hensikten blir å notere og få en oversikt over hovedtemaene i datamaterialet, uten å gå i detaljer (Johannessen et al., 2021, s. 170).

Analyseprosessen for denne forskningen startet allerede ved gjennomføringen av intervjuene. Det var flere begrep som gikk igjen i alle intervjuene, og på grunn av at en diktafon ble benyttet kunne jeg følge godt med på hva informantene fortalte. Allerede her begynte tankene om hvilke temaer som kunne bli inkludert i presentasjonen av funnene. I starten av selve analysen prøvde jeg å bli kjent med datamaterialet mitt og få et helhetlig bilde. Derfor ble intervjuene hørt igjennom to ganger, en gang når jeg transkriberte og en gang etter at transkriberingen var ferdig. I tillegg ble transkripsjonene lest igjennom opptil flere ganger, for å være sikker på at transkripsjonen var så korrekt som mulig. Alle intervjuene ble til slutt samlet i et dokument, i en kronologisk rekkefølge basert på når jeg intervjuet de ulike informantene, slik at de kom etter hverandre på en oversiktlig måte.

Når et oversiktlig og helhetlig bilde var skapt var det enklere å skille mellom hva som var relevant og hva som var irrelevant for oppgavens problemstilling. Dermed begynte kodeprosessen. Begreper som var gjentakende ble markert i ulike farger, for at disse skulle komme tydeligere frem og for at det skulle være lettere å finne de igjen. De begrepene som ble markert ble benyttet som koder. Her er noen eksempler fra kodeprosessen:

«(Informant 1): Har sagt det mange ganger, men være tydelig. Ha lik utforming på timer, altså at det er litt forutsigbart, behandle alle likt, for det er kanskje lett å være enda strengere med de som har utagerende atferd, men at de ser at de andre får de samme konsekvensene eller samme, at en behandler alle likt da».

«(Informant 2): Om du har elever som interesserer seg for fotball og det er der du egentlig må starte relasjonsbyggingen, og så kunne ikke du ha brydd deg mindre om det. Ok, kanskje du må lese deg litt opp på fotball, slik at du kan snakke litt om det. For da viser du interesse for noe som betyr noe for den eleven det gjelder».

«(Informant 3): Og ikke lag et lass med konsekvenser som gjør at de ikke får det til. Også tror jeg det er mye handler og om å bygge selvtillit. Det er klart at hvis du har en regel og den regelen klarer de å følge og de får en belønning, så er det lettere å ta regel nummer 2 uken etter eller dagen etter».

«(Informant 4): Det kan være utfordrende og slitsomt i forhold til at du bruker veldig mye av deg selv for å prøve å hjelpe eleven».

Det ble også laget en liste over relevante temaer som etter min mening gjenspeilet innholdet i datamaterialet. Gjennom hele denne fasen var problemstillingen med i tankene, og derfor ble temaene som passet til den tatt med.

- Utfordrende/krevende
- Trygghet/ Tydelighet
- Årsakens betydning
- Forutsigbarhet/Struktur
- Nok ressurser
- Erfaring
- Faglig tyngde
- Bruk tiden utenom fag
- Gruppesammensetning
- Belønning

- Evaluering
- Konsekvenser
- Interesse
- Atferdsrespons
- Delt klasse
- Være brobygger
- Skrive rapport

Etter gjennomlesning ble det laget et Excel-ark, der informantene stod i en kolonne og gjentakende begreper stod i en annen. I Excel arket ble et kryss markert for hvilke informanter som hadde nevnt hvilket begrep.

Tabell 1: Oversikt over koder/temaer

1	KODER:	Informant 1	Informant 2	Informant 3	Informant 4
2	Utfordrende/krevende	X	X	X	X
3	Trygghet/Tydelighet	X	X	X	X
4	Årsakens betydning	X	X	X	
5	Forutsigbarhet/Struktur	X	X		X
6	Nok ressurser	X			
7	Erfaring	X	X	X	
8	Faglig tyngde			X	X
9	Bruk tiden utenom fag				X
10	Gruppesammensetning	X			
11	Belønning	X	X	X	
12	Evaluering				X
13	Konsekvenser	X	X	X	
14	Interesse	X	X	X	X
15	Atferdsrespons	X	X	X	X
16	Delt klasse		X		
17	Være brobygger			X	
18	Skrive rapport		X		

Temaer ble valgt ut om to eller flere av informantene nevnte noe om det. Bakgrunnen for dette valget var for at sammenligningene i resultatene skulle bli gode. I tillegg virket temaer som flere av informantene nevnte mer aktuelle for oppgavens problemstilling. Temaer som kun en informant har nevnt noe om har så klart blitt sjekket ut, men hvis temaet ikke følte like relevant for oppgaven ble det utelatt fra resultatdelen. Da ble ti temaer valgt ut:

- Utfordrende/krevende
- Trygghet/ Tydelighet
- Årsakens betydning
- Forutsigbarhet/Struktur
- Erfaring
- Faglig tyngde
- Belønning
- Konsekvenser
- Interesse
- Atferdsrespons

Ord som for eksempel «utfordrende» og «krevende» ble samlet under en felles farge på grunn av at meningen kunne oppleves lik i utsagnene til informantene. I tillegg pratet ofte informantene om «trygghet» og «tydelighet» i samme setning. Derfor følte det naturlig å sette begrepene sammen til ett punkt.

3.6.2.2 Temagrupping (kategorisering)

Etter at en har organisert datamaterialet har en fått oversikt og en har identifisert spesielle mønstre (Johannessen et al., 2021, s. 153). Dermed er neste steg å gruppere de temaene som kom frem i forrige fase. Det vil si at kodene i denne fasen vil bli gruppert tematisk for å forme en struktur for analysen. Det betyr å samle kodene som har en felles tematisk sammenheng, i grupper, i tillegg til å skille ut de kodene som er irrelevante, i en restgruppe (Tjora, 2017, s. 207). Her skal en derfor sette de delene en demonterte i forrige fase sammen igjen, altså remontere dataene. I denne sammenheng viser kategori til fraser eller ord som beskriver en gruppe av koder (Høgheim, 2020, s. 206). En hovedregel er at kodegruppene vil danne utgangspunkt for hva som vil være temaer i analysen. Det vil si at dette arbeidet strukturerer forskningens resultatdel, noe som kan ende opp som delkapitler eller kapitler i oppgaven (Tjora, 2017, s. 208). Det er viktig at informasjonen fra hver enkelt informant blir satt inn i sammenhengen som et utsnitt av teksten er en del av, for å ivareta et helhetlig perspektiv når det gjelder tematisk analyse (Thagaard, 2018, s. 171).

I dette trinnet ble de overordnede temaene fra intervjuguiden lagt vekk, og nye overordnede tema ble lagd slik at de passet bedre til temaene som kom frem i forrige fase. I tillegg ble undersøkens retning staket ut. Etablerte koder ble sortert i ulike kategorier med samme tematisk sammenheng. Når disse overordnede temaene var identifisert, begynte sorteringen av tekstutdrag fra transkripsjonen og

undertemaene ble plassert der de hørte til. Det er viktig at en har kommet frem til et passende antall kategorier når en analyserer informasjonen som omfatter alle som har deltatt i forskningen. Hvis en har for mange kategorier blir sammenligningene lite oversiktlige, men for få kategorier kan gjøre at analysene blir lite nyanserte (Thagaard, 2013, s. 182). Både kategoriernes navn og kodenes plassering har blitt justert underveis i prosessen.

Etter at mitt datamateriale var organisert, ble hovedtemaer identifisert. Disse fem hovedtemaene ble:

- Egne opplevelser med utagerende atferd
- Lærer sin fremtoning i relasjonsarbeidet
- Kompetanse i møte med utagerende elever
- Rollen til læreren i møte med utagerende atferd
- Tiltak for redusering av uønsket atferd

I tillegg ble «Informantenes forståelse av begrepet» tatt med som ett hovedtema på grunn av at jeg ville få frem forståelsen informantene selv hadde om begrepet utagerende atferd i starten av resultatdelen.

Tabell 2: Kategorisering

Oppgavetema: Bygge relasjoner til elever med utagerende atferd

<i>Hovedtemaer</i>	Egne opplevelser med utagerende elever	Lærer sin fremtoning i relasjonsarbeidet	Kompetanse i møte med utagerende elever	Rollen til læreren i møte med utagerende atferd	Tiltak for redusering av uønsket atferd
<i>Koder</i>	Utfordrende og krevende	Trygghet og tydelighet	Erfaring	Atferdsrespons	Forutsigbarhet og struktur
		Interesse	Faglig tyngde	Belønning Årsakens betydning	Konsekvenser

3.6.2.3 Identifisere og tenke kritisk (Sammenfatning)

Den aller siste fasen av analyseprosessen går ut på å rekontekstualisere eller sammenfatte materialet for å kunne lage nye begrep og beskrivelser. Det inntrykket som beskrivelsene av de sammenfattede dataene gir, må så vurderes av forskeren, i samsvar med selve datamaterialet som ble innsamlet (Johannessen et al., 2021, s. 177). Dette steget blir derfor ofte omtalt som *analyse* på grunn av at en tar i bruk kategoriene, kodene og temaene en har kommet frem til, for å kunne belyse forskningsspørsmålet en har. I bunn og grunn handler det om hva som er selve målet med analysen (Høgheim, 2020, s. 211). En må tenke på slutningene en skal trekke etter hvert som kategoriene, temaene og kodene kommer frem fra datamaterialet. I dette steget skal en trekke konklusjonene en lager seg på bakgrunn av analysene en har gjort om meninger, perspektiver og tendenser i datamaterialet. Her må en derfor vurdere om de funnene en har gjort, er verdt å tolke. Spørsmålet om validitet burde også bli tatt opp og reflektert i dette steget. I tillegg er det viktig å kunne argumentere for betydningen og systematikken av slutningene en som forsker trekker (Høgheim, 2020, s. 214). Men hvis en ikke har samsvar her, så må forskeren gå tilbake i forskningen som er gjort for å se om feilen kan oppdages. Gjennom analyseprosessen kan forskeren ha tilegnet seg ny kunnskap. Dette kan føre til at kategorier og koder må forandres. Det som er selve hensikten med prosessen, er å identifisere mønstre og sammenhenger som en ikke ser umiddelbart. Ved å ta i bruk en tematisk analyse av kvalitative data, vil resultatene ofte ende opp verbalt (Befring, 2015, s. 115).

I denne fasen prøvde jeg å se tilbake på kodene og hva de innholdt av informasjon fra informantene. Kodene ble benyttet for å finne tilbake igjen til informantenes sitater. Det ble derfor lagt ekstra fokus på å forstå kodene og kategoriene i denne fasen. Her ble målet å finne ut om jeg hadde tatt med det viktigste av informasjon fra informantene. I denne prosessen prøvde jeg å finne samsvar mellom kodene og kategoriene, og det opprinnelige datamaterialet. Det var usikkert om koden «belønning» skulle ta del i oppgaven, selv om tre av informantene hadde nevnt noe om dette. Grunnen til at det var usikkert var fordi disse tre informantene arbeidet ved PALS-skoler, som står for positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling. PALS består av effektive og systematiske forebyggingstiltak som skal rette positiv oppmerksomhet mot alle elevene på skolen. Det vil si at alle som er ansatt skal legge vekt på positiv oppmuntring og involvering, og de skal gi forutsigbare reaksjoner på den negative atferden til elevene. Disse tiltakene skal bidra til å minske antall elever med ulike atferdsproblemer og skal være med å fremme god skolefaglig og sosial læring (Talgø, 2020). En mulig svakhet i denne forskningen kan være at «belønning» er noe disse informantene trekker frem på grunn av at det er noe de legger vekt på i sin skolehverdag på grunn av at de arbeider på PALS-skoler. Den ene informanten som ikke arbeidet ved en slik type skole, trekker nemlig ikke frem dette begrepet. Derfor ble det usikkert om belønning skulle være med i presentasjon av funn med tanke på pålitelighet

og generaliserbarhet. Med bakgrunn i dette ble det bestemt at belønning ikke skulle få et eget punkt i resultatdelen, men blir heller flettet inn der det er naturlig å nevne noe om det.

Sitatene til informantene inneholdt ofte pauser og mye ekstra ord i transkriberingen, som for eksempel lydhermende ord. Derfor ble sitatene kortet ned, uten at betydningen i sitatene ble borte. Et eksempel fra et utsagn fra informant 4:

Original versjon:

Og det er jo egentlig ... synes jeg det er litt dumt fordi at vi lager en ramme på skolen, som vi vil at alle elever skal passe inn i og hvis ikke eleven passer inn, så får hen kanskje begrepet utagerende. Det er jo en tankevekker jeg har tenkt mye på at ..., det er vi som prøver å få elevene inn i en bås som kanskje ikke passer for alle da.

Nedkortet versjon:

Jeg synes det er litt dumt fordi vi lager en ramme på skolen som vi vil at alle elever skal passe inn i, og hvis ikke eleven passer inn, så får hen kanskje begrepet utagerende. Det er en tankevekker. Det er vi som prøver å få elevene inn i en bås som kanskje ikke passer for alle.

Helt til slutt ble det lagt frem en verbal oppsummering av funnene i denne forskningen, i kapittel 4: Resultat og analyse.

3.6.3 Mulig feilkilde

Tidligere i oppgaven har forskerens rolle i forskningsprosessen blitt diskutert, i tillegg til hvordan forskerens førforståelse og litteraturen en finner kan påvirke både analysen og resultatene i undersøkelsen. Derfor vil en eventuell feilkilde kunne være intervjusituasjonen. Dette er en feilkilde som kan ha oppstått i forskningsprosessen, og derfor vil det være naturlig å forklare hvordan det kan ha påvirket forskningens funn.

3.6.3.1 Intervjusituasjonen

Det var ønskelig å stille informantene åpne spørsmål for at de skulle oppmuntres til å fortelle. Informantene inviteres til å presentere sine erfaringer og synspunkt når en benytter seg av åpne

spørsmål. I tillegg står informantene fritt med hensyn til hvordan de ønsker å svare (Thagaard, 2018, s. 97). På grunn av min førforståelse så kan det hende at noen av spørsmålene har blitt ledende hvis noen av informantene for eksempel ikke forstod det opprinnelige spørsmålet i intervjuguiden. Da begrenses informantenes svaralternativer. Det som er problemet med ledende spørsmål, er at de stiller informantene i en situasjon hvor hen kan oppleve forventninger om å si seg uenig eller enig med intervjueren. Slike spørsmål bidrar også til at intervjueren gir intervjuet en retning som skaper forventninger om hvordan informanten kan svare på spørsmålene (Thagaard, 2018, s. 97). Derfor ble det i intervjusituasjonen prøvd å unngå å bruke ledende spørsmål slik at informantene skulle føle seg frie til å svare ut ifra sine erfaringer så godt det lot seg gjøre. Siden jeg også tillot informantene å forklare dypere om enkelte temaer som dukket opp, kunne også samtalen til tider spore av det som var ønskelig å finne ut av. Dette kan ha vært med på å gjøre det vanskeligere å sammenligne svarene til informantene i ettertid. Men det kan også ha vært med på å gi et bredere datagrunnlag.

Informantene fikk ikke tildelt intervjuguiden i forkant av intervjuet. Begrunnelsen for dette er at det var ønskelig at de skulle svare det de tenkte der og da, i stedet for at de hadde søkt opp svar de tenkte var bra i forkant. Men denne beslutningen kan ha vært både positivt og negativ. Hadde informantene fått muligheten til å lese intervjuguiden i forkant av intervjuet kunne de ha forberedt seg mer, og de kunne ha hatt en slags «jukselapp» eller notater med seg for at de ikke skulle glemme noe som de mente var viktig å ha med. Derfor kan det diskuteres om det var en bra avgjørelse eller ikke ved å ikke gi informantene intervjuguiden på forhånd. Men svarene til informantene virket veldig ærlige, og de reflekterte godt over spørsmålene når de ble spurt der og da. Derfor opplever jeg at informantene kom med reelle holdninger og synspunkter. Det kan også ha vært med på å styrke påliteligheten i forskningen.

4.0 Resultat og analyse

I dette kapittelet vil funnene fra analysen av transkripsjonen bli lagt frem. For at informantenes erfaringer og opplevelser skal komme frem i størst mulig grad, blir noen av utsagnene gjengitt som direkte sitat. I de direkte sitatene har «han» og «hun», blitt byttet ut med «hen» for å gjøre det nøytralt. I tillegg har de ulike dialektene blitt oversatt til bokmål for å få bedre flyt i teksten. Sitatene har også blitt kortet ned for at meningen til informantene skal komme tydelig frem, uten mye ekstra ord og lydhermende ord. Det er ønskelig at funnene sammen skal gi grunnlag for å kunne besvare den valgte problemstillingen. Den valgte problemstillingen er som nevnt:

«Hvordan arbeider lærere i småskolen for å oppnå gode relasjoner til elever med utagerende atferd?»

4.1 Informantenes forståelse av begrepet

I forkant av intervjuet fikk informantene tilsendt et informasjonsskriv. I informasjonsskrivet stod en definisjon av hva utagerende atferd kunne innebære. Det var uansett interessant å få høre om informantenes oppfatning av utagerende atferd. Derfor ble det stilt spørsmål om hva informantene legger i begrepet utagerende atferd. Som nevnt tidligere har alle informantene erfaring fra læreryrket og med elever som har utagerende atferd. Derfor var det interessant å høre deres definisjoner av begrepet, og hvilken type atferd de assosierte som utagerende i deres lærerhverdag.

Flere av informantene nevnte at begrepet utagerende atferd kan beskrives som noe som er annerledes, utenom A4 eleven og som ikke er innenfor de rammene som passer til skolen i dagens samfunn. I tillegg nevnte noen av informantene at det handlet om både verbal og fysisk utagering, som for eksempel banneord eller skjellsord når det gjelder verbal utagering, men sparking, slåing og ødelegging av skolemateriell når det gjelder fysisk utagering. Informant 4 sa følgende om hva hun synes om at utagerende elever blir sett på som utenfor skolens normer og rammer:

Jeg synes det er litt dumt fordi at vi lager en ramme på skolen, som vi vil at alle elever skal passe inn i, og hvis ikke eleven passer inn, så får hen kanskje begrepet utagerende. Det er en tankevekker. Det er vi som prøver å få elevene inn i en bås som kanskje ikke passer for alle.

4.2 Egne opplevelser med utagerende atferd

4.2.1 Utfordrende og krevende

Informantene virket relativt samstemte i hvordan de opplever å arbeide med elever med utagerende atferd. Alle synes at det kunne være veldig utfordrende, krevende og slitsomt. Informant 1 nevnte at hun ofte blir trigget på sine egne følelser når elever utagerer, samtidig som hun må prøve å se eleven det gjelder. I tillegg nevner samme informant at hun synes det er veldig tidskrevende og at det tar mye energi. Videre forklarer hun at hun prøver så godt det lar seg gjøre å se alle de andre elevene i klassen, selv om hun har mindre energi og selv om eleven som utagerer tar mye tid. Informant 2 nevner at utagerende elever krever mye på grunn av at en som lærer alltid må ta hensyn til den ene eleven i hver planlegging. I tillegg nevner informant 2 følgende:

Hva slags begrensninger må jeg gjøre nå, slik at vi ikke kommer i en situasjon som kanskje kan føre til at den eleven blir utagerende. Du planlegger mesteparten ut ifra den ene eleven. Hvilken gruppe må den eleven være på for at hen ikke skal komme i den situasjonen? Hvor skal eleven sitte for å være borte fra triggerpunkt og sånne ting? Hvilken aktivitet kan det bli en krangel og diskusjon ut av, og som kan føre til at hen blir sint?

Informant 3 forklarer at hun opplever det å arbeide med elever som viser utagerende atferd som litt både og. Hun sier at det er veldig utfordrende, men at i noen situasjoner så kan hun også bli redd. Her legger informant 3 til at det så klart er forskjell å møte på en elev i første klasse som slår og sparker, sammenlignet med en elev i åttende klasse. Informant 3 kommer i tillegg med et eksempel med en anonym elev som ofte kunne reagere ved å sparke og slå. Hun nevner at det ikke gjorde noe særlig vondt å bli sparket og slått i starten, når eleven var liten, men hun synes det følte mer som et ubehag. Videre forklarer hun at hvis samme elev hadde fått utløp for den samme utageringen i eldre alder så kunne det utarte til flere farlige situasjoner. Informant 3 forteller videre:

Det er klart det gjør noe med deg innvendig. Det er ikke noe kjekt å sitte og holde fysisk en unge som sitter med ryggen til og du tviholder armer og bein for at hen ikke skal sparke eller slå deg. Det gjør vondt langt inn i hjerteroten fordi du føler deg som en overgriper, selv om det er det eneste rette å gjøre. Noen ganger orker en ikke mer den dagen. En har brukt hele seg og enda litt til for å få kontroll på situasjonen. Også er du helt tom. Det blir som å springe ett maraton. En hauser seg sånn opp at det ikke er noe mer å gi. Også har du ofte 19 andre som du også skal ta vare på, og du er kanskje alene.

Informant 4 nevner også at det er utfordrende og slitsomt å arbeide med elever som har utagerende atferd. Hun legger vekt på at det er mest slitsomt fordi en bruker veldig mye av seg selv for å hjelpe elevene som sliter med slik atferd. I tillegg kommer hun med et eksempel fra egen tid i læreryrket, der hun fortalte følgende:

I fjor hadde jeg to elever som var veldig utagerende og du visste ikke når det smalt. Da gikk jeg hele tiden på tå hev og så rundt meg og prøvde å fange opp signal som skulle gjøre det lettere for meg som lærer, men og for elevene og trygge dem. Men det visste jeg aldri, sånn at det var veldig slitsomt å være læreren til de elevene.

4.3 Lærer sin fremtoning i relasjonsarbeidet

4.3.1 Den trygge og tydelige voksne

Alle informantene dro frem betydningen av at en må være en tydelig og trygg voksen for å kunne bygge gode relasjoner til elever med utagerende atferd. Informant 1 trekker frem at hvis elever trenger å gjøre noe annet enn for eksempel å skrive og arbeide med norsk i en time, må det være lov innimellom. Men hun nevnte også at det er viktig i slike situasjoner at det er tydelig ovenfor elevene at det er hun som lærer som bestemmer at det er greit at de får gjøre noe annet enn det som er tenkt. Hun dro også frem at hun tror at nøkkelen kan være at elevene ikke skal få tro at det er de som bestemmer slike ting.

I tillegg nevner hun at en ikke kan være for snill, men at en trenger en fin balanse mellom det å være snill og streng. Hun forklarer det som at en ikke kun skal være på den ene kanten av skalaen der en bare er sur, streng og sint, men heller ikke for snill og grei på den andre siden. Samtidig er det viktig å være litt lydhør for hvordan elevene ser på en som lærer, mener hun. Hun sier også at det er viktig å sette ord på hvorfor en som lærer gjør det en gjør. Det kan også være viktig å høre på elevene fordi de ofte har et annet syn på ting i forhold til voksne, forklarer hun. Hun forklarer også at ut ifra hennes opplevelser så vil faktisk elever med utagerende atferd ha tydelige grenser og de vil vite hvor grensen går. Informant 1 nevner også følgende:

Du skal være denne trygge voksne. De skal ha en trygg voksen til. Jeg vet at det er elever som ikke har det noe godt hjemme for eksempel. Så det er viktig at du kan jobbe såpass godt med relasjonen at det i alle fall er en trygg voksen her på skolen.

Informant 2 nevner at en som lærer burde ta situasjoner som oppstår der og da. Begrunnelsen for dette er at hvis en som lærer aldri tar seg av situasjonen, lærer kanskje aldri elevene å håndtere den heller. De må lære seg at den oppførselen de utøver ikke er akseptabel og at de ikke kan oppføre seg slik de gjør, forklarer hun. Hun trekker også frem at en må si ifra på en tydelig måte, men ikke med klørne ute. Men hvis en sier ifra med kosestemme så skjønner de heller ikke alvorret i det du prøver å si, mener informant 2. Men i en hektisk hverdag nevner informant 2 at det av og til kan være vanskelig å beherske seg i slike situasjoner, og det kan være uheldig i situasjoner med elever som har utagerende atferd. Det hun helst vil få til i slike situasjoner er å ta med eleven bort fra andre og snakke tett med eleven. Men i en hektisk hverdag har en ikke alltid tid til slikt, men det er det som er mest gunstig, ifølge informant 2.

Hun trekker også frem at elever med utagerende atferd kanskje trenger litt lenger tid på å bli trygg på voksne fordi de kanskje ikke har samme syn på voksne som enkelte andre elever har. Det vil derfor kreve mer tid av læreren å skape denne tryggheten. Men om en opptrer på en rolig måte, her nevner hun at en kan være rolig selv om en snakker høyt og tydelig, men også på en tydelig måte, samtidig som en har god struktur, kan denne tryggheten lykkes, mener hun. Informant 2 forteller også følgende:

De trenger tryggheten, jeg repeterer den jeg altså. De trenger en trygg voksen, men de trenger og en tydelig voksen, der de vet hvor grensene er. Når hen har gått over grensa så skal hen få beskjed om det. Men at hen vet at det er trygt å komme tilbake selv om hen kanskje har fått en streng beskjed av læreren at dette ikke greit. Og så vet hen at om læreren har vært sur og sint, så kan hen komme tilbake, for læreren er der uansett. At de kan stole på deg på en måte. Det er tryggheten altså. Det er alfa omega.

I tillegg legger informant 2 til at det er vesenet du gir av deg selv som er viktig. Hun er for eksempel to ulike lærere når hun er i to ulike klasser. Videre forteller hun at en tilpasser seg miljøet i den klassen en er i. Derfor er en på en måte en type lærer for noen elever, og så er en for eksempel en helt annen lærer for noen andre elever. Dette kommer an på elevgruppe, og derfor må en se an hvordan en kan være den trygge voksne for dem, forklarer hun. I tillegg nevner hun at en er annerledes når en er sammen med en elev en-til-en, sammenlignet med når en står foran hele klassen.

Informant 3 forklarer også at elever med utagerende atferd trenger en tydelig voksen. Her legger hun til at selv om en kan føle seg hatet og får kommentarer fra elever om at en er verdens verste lærer, kan en ha en god relasjon til den eleven som uttrykker dette. Dette kan en ofte se i et annet øyeblikk der eleven vil komme og sitte ved siden av en fordi eleven oppfatter en som en trygg og konsekvent voksenperson for eleven, forklarer hun.

Trygghet for eleven er noe også informant 4 trekker frem som viktig. Derfor burde det førte en har i fokus være å skape trygghet for eleven på skolen. Hun legger til at relasjonen har alt å si. Men om det er kontaktlæreren eller en annen person som eleven får en god relasjon med og knytter seg til er egentlig det samme. Så lenge eleven har en god relasjon til en på skolen, kan det skape trygghet. Informant 4 sier videre:

Når en elev er trygg og har en god relasjon til en eller annen på skolen, så kan en lære. Så jeg tenker at det er viktig at trygghet kommer før læring. For er en trygg og har gode læringsrammer, så lærer en også mer.

4.3.2 Interesse

Samtlige av informantene nevnte at det å finne noe felles med elevene, for eksempel en felles interesse, kan hjelpe i arbeidet med den gode relasjonen. Informant 1 nevner at det å klare å finne eller åpne den døren der en kan finne noe felles og der en kan smi litt kan være viktig i relasjonsbyggingen til elever med utagerende atferd. Hun nevner også helt til slutt at det kan være lurt å bruke metaprat. Med metaprat mente hun at en setter ord på det en føler og det som er bra. For eksempel kunne en si følgende:

«Nå hadde jeg det gøy med deg. Jeg liker når vi har denne tonen.»

Informant 2 nevner at hun synes det hjalp veldig når hun og eleven med utagerende atferd hadde felles interesse fordi da hadde de to noe å prate om utenom det skolefaglige. Videre forklarer hun at hvis hun fikk eleven inn på sporet der de pratet om det de hadde til felles, så viste hun at hen roet seg ned og så kunne de ta samtalen om selve situasjonen etterpå. Grunnen til at en må vente til etterpå med å prate om situasjonen ifølge informant 2, er at konsekvensen av å prate om det der og da kan være at eleven blir sintere og sintere, og da blir situasjonen bare verre. Derfor er det ikke et alternativ for informant 2

å snakke om situasjonen i selve utageringen. Hun forklarer at hennes erfaring er at det beste er å få de til å spore av og med det prate om noe annet. Videre sier hun følgende:

En må spore de av situasjonen. Når hen da har roet seg ned, så kan en rolig og behersket snakke om hva som skjedde og hvorfor hen tror hen ble sint. Min erfaring er at jeg må finne ut hva det var som gjorde at hen kjente at: å nå klarte jeg ikke å styre meg. De vil ofte ikke bli sinte, men det er bare noe som skjer. Så da må en snakke om hva vi kan gjøre annerledes, og da må eleven først ha fått roet seg ned.

Informant 4 forklarer at det i løpet av hennes karriere kan ha gått nesten to år før hun har fått en veldig god relasjon til noen av sine elever. Videre nevner hun et eksempel med en anonym elev der hun oppnådde den gode relasjonen etter at hun tok opp mobiltelefonen sin i en elevsamtale de to hadde sammen. Der fant de ut at de hadde det samme spillet. Etter at de fant ut at de spilte det samme spillet var på en måte koden knekt, fordi de fant noe som var felles, forklarte hun. Videre sa hun følgende:

Etter det trengte jeg bare å gi den eleven ett blikk, så skjønte hen at jeg mente alvor. Men det hadde jeg ikke kunne gjort før vi fikk den en-til-en relasjon. Og da skjønte jeg at den var på plass. Du vet aldri helt hvilken tid, du kan ikke si på datoen, det tar 3 måneder og så har du en god relasjon. Men det er noen sårne: Okei, nå ser jeg at jeg bare kan se på hen så setter hen seg fint ned i stedet for at hen gauler. Da vet jeg at relasjonen er på plass. Samtidig er det ikke av frykt at hen setter seg ned. Det er fordi vi har fått den relasjonen, så hen kjenner meg såpass godt at hen skjønner at nå mener hun alvor. Men hun interesserer seg for meg og jeg vet at hun er glad i meg allikevel.

4.4 Kompetanse i møte med utagerende elever

4.4.1 Erfaring

Når det kommer til hvilken kompetanse informantene følte at en som lærer trenger for å kunne bygge gode relasjoner til elever med utagerende atferd trekker flere av informantene inn erfaring. Informant 1 sier at mye kommer med erfaring og trekker også inn at det kan være fint å ha andre med erfaring som en kan snakke med. Da spesielt hvis de har opplevd noe lignende selv. Hun forklarer også at en kan bruke PP-tjenesten som hjelp eller at en kan ta i bruk observasjon. I tillegg nevner informant 1 at en trenger å være en menneskekjenner, fordi hun ikke tror en kan lese seg opp til å bygge gode relasjoner. Grunnen til at hun mener dette er fordi alle elever er forskjellige og med det så er det også ulike ting

som gjør at de oppfører seg som de gjør. Informant 1 nevner også at en ikke må være redd for å prøve og feile litt. Det at noe ikke funker den første gangen, betyr nødvendigvis ikke at det ikke kan fungere den sjuende gangen. Derfor mener informant 1 at det handler om å ikke gi opp så lett og være trygg på at det går fint å prøve flere ganger. Samtidig nevner hun at det kan være lurt å bruke andre kollegaer eller skoleledere som hjelp og støtte.

Informant 2 sier at en rett og slett trenger erfaring. Her trekker hun også inn at en trenger mengdetrening i det å være med unger. At en da som lærer tar seg tid til å se ungene og at en tar seg tid til dem. I tillegg mener hun at en må møte ungene der de er, altså etter for eksempel hvilket alderstrinn de er på, og gjøre tilpasninger ut ifra det. Videre forklarer hun følgende:

Om du har elever som interesserer seg for fotball og det er der du egentlig må starte relasjonsbyggingen, men så kunne du ikke brydd deg mindre om det. Ok, kanskje du må lese deg litt opp på fotball, slik at du kan snakke litt om det. For da viser du interesse for noe som betyr noe for den eleven det gjelder.

4.4.2 Faglig tyngde

Informant 3 nevner også at en trenger erfaring når det gjelder kompetanse. Hun forklarer videre at mye er gjort på å prøve og feile. I tillegg nevner hun som den eneste læreren at det kan lønne seg å for eksempel ha litt spesialpedagogikk i bak hånd, slik at en har litt tyngde bak pedagogikken. Men hun tenker at mye kan læres med å se hva som funker og hva som ikke funker. Hun sier også følgende:

«Og menneskene er jo akkurat like ulike som trærne. For det er noe med at det som funker på den ene eleven, funker ikke nødvendigvis på den andre eleven. Så det handler om å ikke gi opp.»

Informant 4 nevnte faglig kompetanse, og trakk da frem noe hun liker veldig godt, nemlig Spurkeland sine fem f-er. Disse fem f-ene beskriver hun som familie, fritid, fortid, framtid og fag. Hun forklarer at etter at hun lærte om disse fem f-ene føler at hun har mye mer kompetanse rundt det å skape gode relasjoner til sine elever. Hun forklarer videre at hun synes at den relasjonskompetansen er veldig enkel å forstå seg på og veldig lett å ta med seg inn i klasserommet. Den relasjonskompetansen har derfor hjulpet informant 4 veldig mye i arbeidet med relasjonsbygging. Informant 4 tilføyer også med følgende:

Læreryrket handler om å bry seg om elevene sine. Hvis du er der bare for å, hvert fall i barneskolen, gjennomføre fagene dine og så gå hjem igjen, så gjør du ikke en god nok jobb. Det holder ikke. Sånn som hverdagen vår er i dag, så er det kanskje halve jobben å skape relasjoner og skape et trygt læringsmiljø, samtidig som du skal kunne de fagene du skal undervise i.

4.5 Rollen til læreren i møte med utagerende atferd

4.5.1 Atferdsrespons

Flere av informantene nevner at en ikke burde være for autoritær i møte med utagerende elever. Informant 1 nevner at en ikke burde gå ned på elevene sitt nivå og en burde heller ikke begynne å diskutere med dem. I tillegg nevner hun at en burde forholde seg rolig i møte med utagerende elever. Hun flirer litt og legger til at det høres veldig lett ut å si når vi sitter og prater om det, men at det ikke alltid er slik i det virkelige liv. Videre forklarer hun at det kan være lurt å ha mot til å si unnskyld til elevene om en har reagert kraftig i en situasjon. I enkelte tilfeller så kan en nemlig reagere med å bli sint selv. Hvis en tør å si unnskyld så viser en at en kan gjøre feil selv også som lærer, forklarer hun videre. Informant 1 sier også følgende:

Vi er jo som sagt bare mennesker, og det er vanskelig å forutse hvordan en vil reagere. Men kanskje være litt bevisst på hvordan en vil ha det inne i klasserommet, og hvilken tid det er en må si at nok er nok. Nå må du ta deg en timeout.

Informant 2 mener at en ikke tjener noe på å være sint selv, altså å være en lærer som er sint og streng. Men hun legger ikke skjul på at en ikke skal være streng og sint til tider, men det er viktig å kun være det når det absolutt er behov for det. Videre sier hun følgende:

Si at grunnen til at en elev er utagerende og sint, er fordi at de opplever det samme hjemme. Og hvis du på skolen og skal oppleve en småsur, sint lærer, så er det enda et triggerpunkt bare i læreren. Men jeg har ikke noe fasit på det.

Informant 3 nevner at det ikke er lurt å reagere med samme mynt. Hun mener elever med utagerende atferd kan være utrygge og det ofte kan være grunnen bak utageringen, og derfor har det å reagere med

samme mynt veldig lite for seg i stort sett alle situasjoner. I tillegg nevner hun at det lurt å vente til de har roet seg ned før en prater med dem. Videre sier hun følgende:

Om det er at de løper og gjemmer seg under vasken, eller om det er at du fysisk holder i de til du kjenner at de slapper av og ikke spenner kroppen noe mer. Hvis du tenker deg at den utageringen er en slags transe, så må du ut av den før du kan reflektere over hva du faktisk har gjort. Og da hjelper det ikke å stå over dem å kjeft, mens det koker. Ta de vekk fra situasjonen. Å la de holde på inne i klasserommet er heller ingen god løsning, for da er det et slags utskudd ovenfor de andre. Så en må ta de vekk, roe de ned, og så snakke med dem.

Informant 4 sier at en ikke burde heve seg over elever med slike utfordringer. Hun føler heller ikke at lærere gjør jobben sin om de bare lar ting gå og godtar at eleven bare er sånn. En grunn til dette er at elever ikke vil utagere fysisk, mener hun. Det kan for eksempel være at hen har fått en diagnose som gjør at hen utagerer, eller det kan være andre ting legger hun til. Derfor skal ikke en lærer bare godta at hen oppfører seg slik og med det handle deretter. Hun sier også at en ikke burde gå inn i seg selv og si: «denne eleven er bare toskete allikevel så det er ikke hjelp i det». Slik burde en ikke opptre og heller ikke tenke, hevder informant 4.

Informant 4 forklarer også at hun prøver å skape en relasjon når eleven ikke utagerer. En må treffe på det rette punktet for at en skal kunne bygge en relasjon, forklarer hun. Videre sier hun:

Du må møte eleven når hen er klar for å møte deg. Jeg klarer ikke så skape en god relasjon i konflikthåndtering, eller i det øyeblikket hen går ut av toleransevinduet, eller nedenfor toleransevinduet. Der må jeg tilpasse meg eleven. Jeg må finne de tidene. Det er ikke når det passer for meg eller det tidspunktet jeg har en elevsamtale. Da er det ikke sikkert at det passer for eleven.

4.5.2 Årsakens betydning

Informant 1 uttrykker at hun er ganske sikker på at årsaken bak utageringen har betydning for hvordan hun bygger relasjoner. Hun nevner videre at en må møte elevene der de er uansett hva som er grunnen bak. I tillegg mener hun at en kan bli farget hvis en vet ting om for eksempel hjemmesituasjonen til

elevene. Hun legger til at en alltid prøver å være rettferdig og behandle alle likt, men at i enkelte situasjoner så blir en farget hvis en vet grunnen bak atferden. Videre sier hun følgende:

«Det trenger ikke være så veldig mye dumt. Men hvis du vet ting om hjemmesituasjonen, så blir en jo kanskje ekstra omsorgsfull. Jeg tenker at det er viktig å vise omsorg.»

Informant 2 mener også at årsaken til utageringen har noe å si for hvordan en velger å bygge relasjoner. Men hun nevner også at i hennes erfaringer har hun fortsatt til gode å finne bakgrunnen for utageringen. Hun legger til at hun så klart har observert triggerpunkt, altså hva som kan trigge eleven litt ekstra. Derfor har hun og de andre på skolen prøvd å unngå at elevene med utagerende atferd kommer i situasjoner der de vet at de kan bli trigget mer enn i andre situasjoner. Hvis det for eksempel er en elev som er triggerpunktet, så prøver de så godt det lar seg gjøre å trekke den eleven vekk fra eleven med atferdsvansken, legger hun til. Videre forklarer hun:

«Men du kan jo ikke gå over eleven hele skoledagen og passe på at den eleven aldri er borte til deg. Det er heller ikke gunstig for klassemiljøet at du aldri skal lære deg å omgås.»

Videre forklarer hun at målet er å bli kvitt de voldsomme episodene i løpet av en skolehverdag. At hun sammen med eleven med utageringen kan jobbe mot at når elevene kjenner at hen blir trigget, så kan hen for eksempel si at hen må en tur på do. Selv om en som lærer vet at eleven kanskje ikke alltid må på do, så kan en tenke at eleven trenger å koble litt av og komme seg litt vekk fra situasjonen. Da blir det heller ikke så synlig, på grunn av at alle må på do iblant, nevner hun. I tillegg kan det være lurt å tenke over hvor du plasserer elevene i klasserommet. Det er ikke gunstig at den som utagerer sitter bakerst på skrå ovenfor der du går inn i klasserommet, slik at hen må gå forbi alle medelevene sine både på vei ut og inn.

Informant 3 virker også enig i at årsaken har noe å si for arbeidet med relasjonsbyggingen. Hun forklarer at hvis problemet er at eleven for eksempel har dårlig selvtillit, så må en prøve å hjelpe eleven til å bygge selvtillit. Hvis problemet er at elevene ikke har noen å være med i friminuttet, så må en som lærer være med ut og lage vennegrupper eller få eleven inn i leken eller aktiviteten som de andre elevene driver med. Eventuelt kan en lage avtaler med andre i klassen om at de må spørre eleven litt ekstra om hen har lyst til å være med dem.. I tillegg nevner informant 3 at hvis det er hjemme problemet oppstår, så er det et annet apparat som mest sannsynlig må inn som hjelp. Da trekker hun

blant annet frem barnevernet hvis det er veldig alvorlige årsaker. Men det må ikke være alvorlige ting som plager elevene hjemme. Videre forklarer hun følgende:

Det trenger ikke være verre enn at eleven ikke liker å være alene hjemme på morgenen. Men det utrygger såpass mye at det går utover ting på skolen. I bunnen så ligger jo det å trygge eleven. Prøve å finne et mønster. Skjer det etter mat? Skjer det før mat? Er hen sulten? Er hen trøtt? Skjer det siste timen? Da kan det for eksempel hende at hen har brukt opp all energien sin på resten av skoledagen. Så hvis en tar eleven ut av undervisningen siste timen, og gjøre noe, kanskje ikke annet, kanskje det er nok å gjøre det samme som de andre gjør, men med roen rundt. For målet er å ikke ha utagering. Hvis en setter inn tiltak som ikke funker, så må en fortsette å lete.

4.6 Tiltak for redusering av uønsket atferd

4.6.1 Forutsigbarhet og struktur

Ifølge informant 1 må det være likt for alle elever og det må være likt ifra alle voksne for at grensesettingen skal fungere. At alle elevene og alle lærerne i klassen vet at det er sånn vi gjør det her. Hun løfter også frem teamarbeid som en viktig faktor i forhold til dette. Det at alle prater sammen om hvordan de vil ha det og hvordan de gjør det med den og den eleven. Derfor er det viktig å ta seg tid til klasseteam og samarbeid generelt, der en kan ha en luftekanal, forklarer hun. Alle burde vite at nå jobber vi med for eksempel dette, og da gjør vi det på denne måten, slik at alle gjør det likt. Da blir det forutsigbart for elevene. Informant 1 nevner også at hvis en tenker at en skal ta alle kampene selv så kan en fort brenne seg ut. Derfor burde alle tilsette på skolen vite om de reglene som er satt for den eventuelle eleven, spesielt da ute i friminuttet. Inne i klasserommet klarer en som regel å ha kontroll selv legger hun til.

I tillegg nevner informant 2 at det er viktig at en viser hensyn til elevene. Hvis en elev trenger struktur i hverdagen for å ha det fint på skolen, så er det ikke vits å legge opp til masse ustrukturert gruppearbeid. Men det er ikke slik at en ikke skal ha noe av det ustrukturerte heller, men en trenger ikke legge opp til det hele tiden. Videre legger informant 2 til at det verken gagnar klassen eller eleven hvis en hele tiden kommer i situasjoner der hen blir sint. Informant 1 er også inne på dette. Hun forklarer at det kan være lurt å ha lik utforming på timer, slik at det er forutsigbart for elevene. Informant 4 mener også at en lærer burde opptre på en måte som gjør at elevene kan stole på en, og som er tydelig og trygg for elevene og som er veldig forutsigbar i møte med elevene.

Videre nevner informant 2 at tydelige rammer er viktig, der elevene er forberedt på hva som kommer, og hva som skal skje videre den dagen. Her legger hun til at det ofte er det uventede som får det til å eskalere fordi elever med utagerende atferd kan bli stresset i slike situasjoner, og da skal det enda mindre til for at de utagerer.

4.6.2 Konsekvenser

Informant 2 sier at grensesetting kan være veldig vanskelig med utagerende elever. Det kan være veldig vanskelig blant annet fordi en kan komme borti elever som sier og kaller en for de mest utenkelige ting, og det er ikke greit, forklarer hun. Men ofte så vet ikke eleven hva det er hen egentlig sier. Hvis en spør eleven om hva hen har sagt ti minutter etter at hen har roet seg, så vet hen faktisk ikke alltid hva hen har sagt fordi hen har vært så sint, mener hun. Informant 2 er derfor veldig klar på at elevene som utagerer trenger grenser. Men som lærer må en tenke over hvordan dette kan bli gjort på best mulig måte for eleven, og en må også tenke over hvorfor eleven ble sint eller hvorfor hen er sint. Er det oppmerksomhet? Trenger hen en samtale? En må se elevene sine og hjelpe dem. Det er ikke nødvendigvis det beste å gi konsekvenser hver gang eleven har et problem, forklarer hun. Videre sier informant 2 følgende:

Jeg tror ikke jeg selv hadde synes det var veldig stas hvis jeg hadde blitt fly forbanna, slengt ifra meg alle bøkene på gulvet i klasserommet og stormet ut, og sagt masse stygge ting. Jeg hadde vært flau. Fytti katta, så flau jeg hadde vært. Er ikke det litt straff nok? Hvis du skal sette det litt på spissen? Alle ser det jo. Alle ser hvor sint du blir. Alle vet hvordan du er. Alle hører gjerne hva du sier, for du klarer ikke stå og hviske.

Videre forklarer informant 2 at eleven det gjelder kan tenke mye over hendelsen i etterkant. Hun tror de fort kan skamme seg og synes at det har vært ubehagelig. I tillegg kan det være vanskelig å få eleven inn igjen i klasserommet. Grunnen til det kan være at de er redde for at alle skal se på dem. Derfor prøver informant 2 alltid å få eleven som har utagert inn igjen i klassefelleskapet. I tillegg er det kanskje ikke det beste å gi konsekvenser, fordi da er det ikke sikkert de vil komme til deg hvis de vet at det alltid er en konsekvens som venter, utdyper informant 2.

Informant 1 nevner at det er viktig at en har nok ressurser hvis konsekvenser av oppførsel skal fungere optimalt. En kan for eksempel ikke sette en elev ute på gangen og la hen stå der alene, det må være en annen voksen der med hen.

Informant 3 mener at det er best å ta en og en ting om gangen, altså steg for steg. Med dette mener hun for eksempel at en har fokus på kun en ting den dagen eller den uken. Hun mener ikke at en skal tillate alt annet enn akkurat det som er fokus der og da, men at en lar det være litt mer i bakgrunnen. Et eksempel fra hennes opplevelser i skolen er at noen elever ikke klarer å for eksempel sitte stille på stolen. Da har hun tenkt nøye etter om det er så farlig og nøye om de sitter på stolen hvis de klarer å arbeide bedre når de for eksempel står. Hvis det at de står er det som hjelper mot at de får mindre lopper og mindre utagering så er vel det helt greit, mener informant 3. Hun legger til at det ikke har noen hensikt å pøse på med ti regler og da forvente at de skal klare å følge alle disse reglene på en gang. I tillegg er det ikke vits å lage et lass med konsekvenser som gjør at de ikke får til noe, mener hun. Hun tror også at det handler om å bygge selvtillit. Her never hun videre at hvis eleven klarer å følge den ene regelen og de da får en belønning, så er det lettere for de å følge regel nummer to uken etter eller dagen etter.

Informant 4 mener en ikke kan godta oppførselen til elevene. Hun kommer med et eksempel med en anonym elev som utagerte veldig mye inne i klasserommet på grunn av at det var en utrygg plass for hen. Når informant 4 og kollegaen fant ut av dette så bestemte de seg for å ta eleven ut av klasserommet. Da fikk eleven en-til-en oppfølging. Dette var en ny arena for eleven som fungerte mye bedre for hen. Da ble det mindre utagering og med det kunne de begynne å lage grenser. Grunnen til det var fordi hvis de hadde satt grenser i det utrygge miljøet, så hadde ikke det kommet til å fungere noe bra. Derfor var det bedre å begynne med eleven ute av klasserommet og arbeide derifra. Når det eleven lærte utenfor klasserommet begynte å komme på plass, kunne de begynne å ta eleven mer og mer inn igjen i klassefelleskapet. Da videreførte de bare de samme reglene som eleven hadde lært, med inn igjen i klasserommet. Eleven klarte etter hvert å adoptere de samme stramme rammene som var satt utenfor klasserommet også inne i klassefelleskapet. Etter hvert var eleven nesten i klasserommet hele tiden. Informant 4 mener at hvis de hadde begynt med grensesettingen inne i klasserommet, der eleven ikke engang klarte å fungere, hadde de ikke kommet i mål. Hun mener det kun var en måte å gjøre det på og det var slik som de gjorde det. Her legger hun til at en trenger ressurser for å få til det de gjorde med denne eleven. Nå var de så heldige at de alltid var to lærer i klassen, og da kunne de ta slike grep, forklarte hun videre.

4.7 Oppsummering av funnene

Funnene i undersøkelsen er nå presentert ut fra de analytiske kategoriene. Samtlige av informantene la ikke skjul på at elever med utagerende atferd kunne være en utfordring i deres lærerhverdag. I tillegg ga alle informantene uttrykk for at en trygg og tydelig voksen er en forutsetning for å kunne bygge gode relasjoner til elevene. Når det var struktur og forutsigbare rammer på skolen, så var det med på å forebygge den utagerende atferden og styrke relasjonen. Måten informantene velger å møte elevene på vil også ha innvirkning på relasjonen med elevene. Når en finner ut årsaken til utageringen, er det også lettere å ta tak og vite hvordan en burde håndtere og opptre i situasjoner som oppstår. Samtidig var det flere som nevnte at det er lurt å finne noe felles med elevene, slik at en kunne knyte bånd og bygge gode relasjoner på den måten. Videre blir disse funnene diskutert opp mot teorien fra kapittel 2. Til slutt vil dette lede inn i en oppsummering av forskningens funn.

5.0 Drøfting

I det følgende kapittelet vil forskningens funn bli drøftet opp mot teori fra kapittel 2. Kapittelet tar utgangspunkt i oppgavens problemstilling. Det vil ikke ende opp med en konklusjon i dette kapittelet. Det vil heller bli lagt opp til en oppsummering av funnene som har kommet frem i forskningen. Begrunnelsen for dette valget er at størrelsen på utvalget er bestående av fire informanter, og derfor føles det mer naturlig med en oppsummering av funnene enn det er å komme med en konklusjon. Problemstillingen er som nevnt tidligere:

«Hvordan arbeider lærere i småskolen for å oppnå gode relasjoner til elever med utagerende atferd?»

For å belyse problemstillingen vil funn bli drøftet ut fra tre hovedområder. Innledningsvis vil informantenes oppfatninger av hvordan de arbeider med å bygge gode relasjoner til elever med utagerende atferd bli drøftet. I denne delen vil både hvilke tanker informantene har om utagerende atferd og hvilke tiltak de selv setter inn for å oppnå gode relasjoner bli drøftet opp mot litteratur. Videre vil jeg se på hvordan lærerne opptrer i møte med utagerende atferd og hvilken kunnskap lærerne burde ha for å håndtere møte med elever med slik atferd. Som et siste punkt vil jeg se på hvordan lærere forebygger utagerende atferd. I denne delen vil også klasseledelse bli trekt frem. Alle punktene glir litt over i hverandre, for eksempel ved at lærerne trenger nødvendigvis kunnskap for å også kunne forebygge utagerende atferd.

5.1 Relasjonen mellom lærer og utagerende elev

5.1.1 Tanker om utagerende atferd

Utagerende atferd er den vanligste formen for atferdsproblemer i skolen (Stette, 2021, s. 3). Denne problematferden er en opptrapping fra den uroen og småpratene som det kan forekomme mye av i alle skoler, forklarer Sollesnes (2018, s. 44). Det vil si at utagerende atferd kan bli beskrevet som atferd som bryter med formelle eller uformelle normer og regler, eller at elever har en type atferd som ikke måler seg med lærerne sine forventninger til akseptabel atferd. Derfor kan relasjonen mellom lærer og elev bli både anstrengt og konfliktfylt, forklarer Ogden (2015, s. 18). Det vil si at informantenes oppfatninger av hva utagerende atferd innebærer, er ganske lik den beskrivelsen som Sollesnes (2018, s. 44) og Ogden (2015, s. 19) legger frem. Informantene mente at utagerende atferd kan bli oppfattet som noe annerledes og utenom A4 eleven. I tillegg mente de at elever med utagerende atferd ikke passer inn i de rammene som skolen har lagt opp til i dagens samfunn. Grunnen til dette kan være at de kravene som skolen stiller til konsentrasjon, tilpasning, sosial utfoldelse og læring kan være svært krevende for elevene (Kinge, 2020, s. 36). I tillegg er ikke lærerens innflytelse lik for alle barn, forklarer Kiuru et al. (2016, s. 161). Informant 4 forklarer at hun synes det er dumt at skolen lager en

ramme som alle elever skal passe inn i. Når elevene ikke passer inn i rammen skolen har laget, så kan elevene få blant annet kjennetegnet utagerende. Så egentlig er det skolen og lærere som lager en bås for elevene som ikke passer for alle, forklarer hun. Derfor vil det alltid variere mellom alle skoler hvor toleransegrensen er og hvor forventningene til elevenes atferd er (Sørli & Ogden, 2014, s. 191).

Noen av informantene trakk frem eksempler på utagerende atferd for å beskrive begrepet. Da nevnte de at utagerende atferd handler om både fysisk og verbal utagering, noe som også Holland (2013, s. 16) beskriver. Holland (2013, s. 16) nevner at utagerende atferd ofte kan skape utfordringer på grunn av at utagering ofte skjer enten fysisk eller verbalt. Når det gjelder verbal utagering nevnte informantene skjellsord og banneord, mens fysisk utagering kunne være slåing, sparring og ødeleggelse av skolemateriell. Noen eksempler på utagerende atferd som Holland (2013, s. 16) trekker frem er lugging, sparring, slåing eller nekte å følge de reglene som er satt. Det virker derfor som at informantene og Holland (2013, s. 16) har ganske lik oppfattelse angående utagerende atferd. Befring & Uthus (2019, s. 505) hevder at fysisk utagerende atferd er den mest vanlige på barnetrinnet. Ingen av informantene nevner spesifikt at det er den fysiske utageringen som forekommer oftest. Informantene kommer derimot med flest fysiske beskrivelser og eksempler fra deres erfaringer med utagerende elever. Det kan derfor tyde på at det Befring og Uthus (2019, s. 505) forklarer kan stemme. Det kan også hende at det er denne typen atferd som er mest synlig, krevende og ødeleggende for undervisningen, og det kan derfor være grunnen til at informantene nevner flest eksempler på denne typen utagering under intervjuene. På grunn av den fysiske utageringen vil mange lærere kunne oppleve en hverdag der de må forholde seg til elever som både utøver vold og som kommer med trusler rettet mot dem, forklarer Stette (2021, s. 3). Det er flere av informantene som nevner noe om en hverdag som virker preget av dette når det gjelder utagerende elever. For eksempel forklarte informant 3 om at hun ikke synes det er noe kjekt å holde en elev fysisk når eleven prøver å sparke eller slå. Men hun legger til at det er det eneste rette å gjøre i enkelte situasjoner.

Informantene forklarer at møtet med utagerende elever kan være veldig krevende. Lærere kan derfor ofte føle seg maktesløse i situasjoner med elever som har utagerende atferd. Grunnen til dette er at mange av situasjonene som lærere kommer opp i er svært vanskelige og mange av elevene kan være krevende, forklarer Brandtzæg et al. (2016, s. 143). Det som kan gjøre denne oppgaven krevende og utfordrende ifølge Ogden (2022, s. 117) er at det ikke finnes metoder eller strategier som kan virke i alle slags situasjoner. Dette kan sees i sammenheng med flere av informantene sine utsagn. Informant 3 er inne på dette da hun blant annet forklarer at mennesker er like ulike som trærne. Derfor kan det være krevende fordi det som fungerte for den ene eleven, nødvendigvis ikke fungerer for den andre eleven. Dette er også informant 1 inne på. Hun forklarer også at elever er forskjellige og derfor er det

ulike ting som gjør at de oppfører seg som de gjør. Informant 2 mener at utagerende atferd kan være krevende fordi en som lærere alltid må ta hensyn til den eleven som utagerer i all planlegging. Mens informant 4 synes det er krevende fordi hun bruker mye av seg selv for å hjelpe elevene med slik type atferd. Hun synes det kan være slitsomt å være læreren til utagerende elever fordi hun hele tiden må gå på tå hev og se etter signal. Elevene sin atferd kan i tillegg bli påvirket både av negativ og positiv oppmerksomhet fra læreren, forklarer Ogden (2022, s. 136). Det kan derfor også være krevende å arbeide med utagerende elever fordi lærere kan bli trigget på egne følelser når elever er utagerende, nevner informant 1. I tillegg er det tidskrevende og tar masse energi. Handlinger vil også ofte gjenta seg om den får oppmerksomhet. Grunnen til dette er fordi noen elever synes at negativ oppmerksomhet er bedre enn ingen oppmerksomhet. Særlig vil dette gjelde elever som har vanskeligheter med å gjøre seg positivt bemerket hos lærere (Ogden, 2022, s. 136).

Barn og unge som har utagerende atferd sliter ofte med impuls kontroll. Det vil si at det i noen tilfeller kan oppstå et raseriutbrudd som igjen kan skape handlinger som de ikke har kontroll over (Befring & Uthus, 2019, s. 506). Befring og Uthus (2019, s. 506) mener derfor at mange av disse barna har et liv i skolen som preges av negative tilbakemeldinger og ydmyke irettesettelser. Dette er informant 2 inne på når hun forklarer at elever ikke alltid husker hva de har sagt når de er i selve utageringen. I tillegg nevner hun at elever kanskje kan føle seg flau over slike hendelser. Hun tror de kan skamme seg og synes at hendelsen har vært ubehagelig. Derfor kan elevene ofte synes det er vanskelig å komme tilbake til klasserommet, fordi de er redde for at medelevene skal se på dem. Men informant 4 mener en ikke burde godta elevene sin oppførsel. Ikke at en nødvendigvis skal bli streng og sur, men at en kanskje kan ta ut eleven fra klasserommet og begynne med en og en ting der. Etter hvert når eleven har lært seg hvordan hen skal oppføre seg, kan hen komme mer tilbake til klassefelleskapet, forklarer hun. Elever som har negative følelser, vil kunne ha store problemer med å tilpasse seg skolen. De elevene som har slike følelser, vil mest sannsynlig like skolen mindre og deltar mindre i skoleaktiviteter. I tillegg vil elever som får tilsnakk eller bli straffet for den uakseptable atferden, nekte å møte opp på skolen til slutt, hevder Demirtaş-Zorbaz og Ergene (2019, s. 313). Derfor kan et viktig tiltak være å ta eleven ut av klasserommet slik informant 4 snakker om. Da får eleven adoptere med seg det hen har lært tilbake i klasserommet med de andre. Det oppfattes nemlig som viktig fra flere av informantene å få elevene tilbake igjen i klasserommet etter at eleven har utagert.

5.1.2 Tiltak for å bygge gode relasjoner

I de aller fleste skoler og klasserom vil det dukke opp ulike typer utagerende atferd (Ogden, 2022, s. 13). Ogden (2022, s. 13) hevder at lærere kan korrigere slik atferd med ganske enkle tiltak. Lærere må blant annet ha klare forventninger til alle elevene sine, i tillegg til at de anerkjenner elevenes

prestasjoner. Derfor kan lærere benytte seg av for eksempel positive konsekvenser om elevene gjør det de blir bedt om (Ogden, 2022, s. 13). Dette samsvarer med det informant 3 forteller. Hun mener at det ikke er vits å gi mange ulike negative konsekvenser som gjør at elevene føler enda mindre mestring. Det er bedre å bygge selvtillit. Hvis eleven følger den ene regelen, får hen en belønning for det, altså en positiv konsekvens av handlingen eleven gjør. Da kan det i tillegg være lettere for elevene å følge en eventuell regel nummer to. Informant 1 nevner at det av og til må være lov å gjøre andre ting enn fag. Men i slike situasjoner må elevene vite at det er læreren som bestemmer at det er greit at elevene gjør noe annet. I tillegg nevner informant 2 at det er viktig at en setter grenser også for elever med utagerende atferd. Men her må læreren tenke nøye gjennom hvordan det kan bli gjort på best mulig måte for eleven. Samtidig må læreren tenke over hvorfor eleven ble sint. Derfor må en se elevene sine og med det ser en kanskje at det ikke nødvendigvis er strenge konsekvenser som er det beste å gi hver gang en elev utagerer. Et annet tiltak som informant 3 kommer med, er å la elever med for eksempel «løpper» få lov til å stå ved pulten hvis det hjelper mot utageringen. Disse funnene kan samsvare med det Brandtzæg et al. (2016, s. 143) forklarer om at når elever opplever anerkjennelse og møter godhet fra læreren sin, føler de seg imøtekommet og sett. Dette kan bidra til at elevene blir trygge og dermed blir de også klare for å lære.

Noen relasjoner er viktigere for elevene enn andre, hevder Overland (2007, s. 169). Særlig relasjonen læreren har til sine elever er en svært viktig forutsetning for at læreren kan drive god undervisning. Den gode relasjonen mellom lærer og elev kan også være forebyggende og dempende for den utagerende atferden. Det er naturlig at elev og lærer påvirker hverandre, men det er læreren som har selve ansvaret for at forholdet mellom dem skal bli bra, forklarer Wilson et al. (2010, s. 138). Informantene virker enige i at en god relasjon mellom lærer og elev er veldig nyttig i arbeidet med å møte elevene på en god måte og i tillegg for å forebygge den utagerende atferden. I ulike situasjoner som har oppstått med utagerende elever har informantene erfart hvor mye den gode relasjonen har å si. Det er mer forutsigbart og trygt når lærer og elev har god kjennskap til hverandre. Dette kan knyttes til det Fallmyr (2020, s. 47) forklarer om at elever vil åpne seg mer og gi mer informasjon om sine forventninger og erfaringer hvis læreren formidler en holdning om at følelsesreaksjoner har et viktig budskap. Dette vil i tillegg kunne styrke relasjonen dem imellom. Videre vil det bli lettere for lærere å forstå og leve seg inn i elevenes atferd, tenkemåte og følelsesreaksjoner. Derfor vil gode sirkler bli skapt når følelsesfokusert og empatisk innstilling blir benyttet av lærere (Fallmyr, 2020, s. 47). Det kan derfor virke som at en god relasjon er en forebyggende faktor i møte med utagerende elever. Derfor er det viktig at lærere tilstreber utvikling av gode relasjoner til sine elever, på grunn av at det spiller en viktig rolle for kompetanseutviklingen i tidlig skolealder (Koca, 2016, s. 4808).

5.1.3 Samtale med eleven

Det kan føles godt at noen kommer og lytter til oss nå vi er opprørte. Dette kan være med på å føle at noen forstår oss. Den forståelsen fra andre kan bidra til at det kan være enklere å finne en løsning og ta imot råd. Elever vil føle seg mer verdifulle og trygge når læreren viser oppriktig nysgjerrighet og prøver å ha forståelse for elevene, forklarer Brandtzæg et al. (2016, s. 13). Men flere av informantene forklarer at det beste er å vente til eleven har roet seg ned før en tar en samtale med dem. Da mener de at det kan være enklere for elevene å reflektere over og forstå hva som har skjedd. Det kan uansett være lurt å ta de vekk fra situasjonen, for deretter å snakke tett med eleven, nevner noen av informantene. En må derfor ta seg tid til å være med elevene og ta seg tid til å se de nevner informant 2. Det er derfor flere egenskaper læreren må ha for å kunne skape en god relasjon til sine elever. Fallmyr (2020, s. 52) nevner blant annet at lærere må ha egenskaper som for eksempel ærlighet og åpenhet, anerkjennelse, pålitelighet, forutsigbarhet, empati, tydelighet, konflikthåndtering, følelseskompetanse og følelsetoleranse. I tillegg kan det også være viktig å forstå seg selv gjennom elevene sine øyne nevner Brandtzæg et al. (2016, s. 13). Dette samsvarer med det informant 1 trekker frem. Hun forklarer nemlig at det er viktig å være lydhør for hvordan elevene ser på en som lærer. Derfor kan det også være viktig å sette ord på hvorfor en gjør det en gjør som lærer. Ofte har elevene et annet syn på ting i forhold til voksne, og derfor er det viktig å høre hva de har å si, nevner hun.

5.1.4 Den gode relasjonens betydning

Relasjon mellom lærer og elev har som nevnt tidligere stor betydning for elevenes læringsresultater og atferd. For at lærere skal kunne bygge positive relasjoner til elevene er det viktig at de viser interesse, bryr seg, er støttende og har klare forventninger om utvikling. Dette er viktig for alle elever, men spesielt viktig for elever som strever på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 1). Det vil si at en slik relasjon ikke oppstår av seg selv. Lærer og elev må få bruke tid sammen og læreren må vise interesse og ta del i elevenes liv, uttrykker Brandtzæg et al. (2016, s. 26). Dette var flere av informant inne på. Informant 2 forklarer at hvis en for eksempel har en elev som interesserer seg for fotball, men at en egentlig ikke liker det selv, må en som lærer lese seg opp på fotball. På den måten viser en tydelig interesse for noe eleven bryr seg om. Informant 1 nevner blant annet at det kan være viktig i relasjonsbyggingen til elever med utagerende atferd at en klarer å finne eller åpne døren der en kan finne noe som er felles og der en kan smi litt. Det kan derfor virker som informant 1 og 2 er enig. Informant 2 forklarer også at hun synes det var til stor hjelp når hun og eleven med utagerende atferd fant felles interesse. Når eleven da utagerte var det viktig å prøve å få eleven inn på det sporet, for da roet eleven seg ofte ned. Det vil si at når en arbeider som lærer, skal en bry seg om elevene sine og legge ned stor innsats for dem (Bøyum, 2020, s. 46).

Som Ogden (2022, s. 13) er inne på, så kan lærings- og undervisningshemmende atferd føre til negative relasjoner mellom læreren og eleven. Men det kan også føre til en svak faglig fremdrift og et høyt støy- og konfliktnivå. Dette kan gi negative ringvirkninger som kan være med på å skape dårligere forutsetninger for læring (Ogden, 2022, s. 13). Dette kan samsvar med det informant 4 er inne på. Hun forklarer nemlig at når en elev føler seg trygg og har gode relasjoner til noen på skolen, så kan eleven også lære. Derfor tenker informant 4 at det er viktig at trygghet kommer før selve læringen. En mulig forklaring kan være at hvis eleven er trygg og har gode læringsrammer, så kan også eleven lære mer. Det vil si at når en arbeider i læreryrket så må en bry seg om alle elevene sine. Hvis en lærer kun er på skolen for å gjennomføre fagene sine og så gå hjem etterpå, så gjør de ikke en god nok jobb. Halve jobben er å prøve å skape et trygt læringsmiljø og gode relasjoner, forklarer informant 4. Det vil si at relasjonskompetansen til lærerne er avgjørende for å oppnå god vurderingspraksis, utvikle et godt læringsmiljø og for å fremme læring hos elevene (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 2).

5.2 Tilnæringsmåter

5.2.1 Bevissthet rundt egne handlinger

Det er viktig at lærere er bevisste og tenker over deres egen atferd og handlinger. En forklaring på dette kan være at lærernes atferd og handlinger ofte kan gjenspeile seg i elevene, som kan påvirke læreren tilbake, hevder Løvlie Schibbye og Løvlie (2017, s. 22). Informant 2 forklarte at hun ofte er ulike typer lærere når hun er i ulike klasser. Det vil si at hun tilpasser seg det miljøet som er i den klassen. Det kommer derfor an på elevgruppen hun er i. Hun forklarer at en må være den læreren som er den trygge voksne for akkurat den klassen. Det samme gjelder om en har en elev en-til-en, eller om en står foran en hel klasse. Den gode relasjonen og det gode samspillet mellom lærer og elev kan derfor oppnås i større grad hvis lærere er bevisste på sine egne handlinger og atferd. Det vil si at lærere kan få nye rammer og perspektiver å arbeide ut ifra hvis de er mer bevisste rundt sine bidrag og seg selv (Løvlie Schibbye & Løvlie, 2017, s. 23). De fleste av informantene forklarte at det var lurt å forholde seg rolig i møte med elever med utagerende atferd. I tillegg nevner informant 1 at det kan være lurt å si unnskyld til elevene om en har vært uheldig og reagert på en kraftig måte når eleven har utagert. Dette er med på å vise elevene at en som lærer også kan gjøre feil, og at lærere også bare er mennesker. Grunnen til at en burde forholde seg rolig er fordi en sint lærer kan være et triggerpunkt for elevene, spesielt hvis de opplever den samme atferd hjemme, nevner informant 2. Derfor burde lærere blant annet øve seg på blikkontakten, hvordan de ordlegger seg, kroppsspråket sitt og mimikken (Sollesnes, 2018, s. 73). I tillegg kan måten elevene blir behandlet på, påvirke og forme dem som personer (Bøyum, 2020, s. 32). Det vil si at relasjonen elevene får til læreren sin vil kunne danne grunnlaget for elevene sine handlinger (Overland, 2007, s. 169).

5.2.2 Forebygging

Forebygging kan være en god strategi i møte med elever som har utagerende atferd. Grunnen til dette er at det er lettere å begrense og korrigere atferden elevene har enn det er å stoppe den. Det betyr at lærere må være i forkant og fange opp signal i en tidlig fase. Det vil si at lærere må klare å gjenkjenne triggerpunkt som gjør at lærere kan reagere umiddelbart før konflikter og bråk oppstår, forklarer Ogden (2022, s. 131). Dette samsvarer med flere av utsagnene til informantene. Informant 2 forklarer nemlig at hun planlegger det meste ut ifra den eleven som utagerer. Grunnen til dette er fordi hun prøver å skjerme eleven fra ulike situasjoner som kan trigge den uønskede atferden. Informant 4 er også inne på dette, da hun hadde en elev som måtte få en-til-en oppfølging fordi hen ikke klarte å følge det som var forventet av hen inne i klasserommet. Det fungerte bedre for eleven. Når eleven da hadde tilpasset seg reglene og forventningene utenfor klasserommet, kunne hen komme mer og mer tilbake inn i klassefellesskapet. Dette er informant 2 også inne på når hun nevner at en må gjøre tilpasninger ut i fra hvor elevene er og hvilket alderstrinn de er på. Når lærere arbeider på en slik forebyggende måte kan det være med å begrense ekskludering av enkeltelever, hevder Bakke et al. (2016, s. 169). Lærere som forebygger uønsket atferd hos elevene er flinke på å gå rundt i rommet og signalisere med øyekontakt, pauser og korte påminnelser (Ogden, 2022, s. 131). Det virker som informant 2 arbeider på denne forebyggende måten, da hun forklarer at en kan ha et signal for når eleven føler hen trenger en pause. Dette kan være en fin måte å gi eleven den pausen hen trenger og da blir det ikke så synlig for de andre i klassen at eleven med utagerende atferd trenger en pause, fordi lærer og elev har dette signalet. Informant 4 forklarer at når hun har god relasjon til en elev, kan hun ofte gi eleven ett blikk, så skjønner eleven hva hun mener.

5.2.3 Forutsigbarhet

Elever som strever trenger ofte forutsigbarhet i sin hverdag (Bakke et al., 2016, s. 169). Det virker som informant 1 synes det er lurt å arbeide på et kollektivt nivå for å lage forutsigbarhet for elevene. Hun forklarer nemlig at det blir mer forutsigbart for eleven hvis alle som arbeider på skolen har pratet sammen om hvordan de vil ha det på skolen. Dette kan også være bra for lærere, med tanke på at de slipper å ta alle kampene selv. Informant 4 mener også at elevene trenger en lærer som er veldig forutsigbar og som elevene kan stole på. I tillegg nevner hun at det egentlig er det samme om det er hun som kontaktlærer eller om det er noen andre på skolen eleven knytter seg til. Bare de har en god relasjon til en, så kan trygghet skapes, uttrykker hun. Derfor er det viktig at elever føler seg verdsatt og imøtekommet av både ledelsen og andre lærere i vanskelige situasjoner og i hverdags aktiviteter. Grunnen til dette er at elever som føler seg knyttet til skolen som organisasjon, lærere og klassen, vil kunne oppleve at trivsel og lojalitet vokser i elevene (Brandtzæg et al., 2016, s. 143).

5.2.4 Struktur og regler

Det er visse normer, regler og forventninger i skolen som elevene skal følge. Derfor kan skolen bli et hinder for enkelte elever, og de kan derfor føle et økende sinne. Elever med negative følelser kan få større problemer med å tilpasse seg skolen (Demirtaş-Zorbaz & Ergene, 2019, s. 313). Informant 2 gir uttrykk for at det er viktig å vise hensyn til elevene. For eksempel er det viktig å gi elever struktur i hverdagen hvis det er det som skal til for at de skal få en fin skoledag. Hvis dette gagnar både klassen og eleven, er det ikke nødvendig å legge opp til mye ustrukturert arbeid, forklarer hun. Det kan virke som at informant 1 er enig i dette. Hun forklarer nemlig at lik utforming på timer kan være lurt fordi det da blir forutsigbart for elevene. Tydelige rammer kan være en god struktur fordi elevene da vet hva som kommer til å skje, nevner informant 2. Grunnen til dette er fordi det ofte kan være det uforutsette som får eleven til å utagere, fordi de kan bli stresset i slike situasjoner. Det er derfor vesentlig at lærere prøver å forstå opplevelsen på elevene sine premisser (Skoe & Bølstad, 2022, s. 30).

5.3 Kunnskaper i møte med utagerende elever

5.3.1 Kompetanse

Lærere må vite hvilke tiltak som fungerer på grunn av at gode relasjoner er avgjørende for at undervisning og kommunikasjon skal fungere optimalt, forklarer Ogden (2022, s. 13). I tillegg skriver Roland et al. (2016, s. 161) at hvis ikke sterke tiltak bli satt inn, er det lite som tyder på at aggresjonen elevene viser vil avta. Et sentralt tiltak vil derfor være å gi lærerne god nok kompetanse om temaet (Roland et al., 2016, s. 164). Flere av informantene mente at den beste kompetansen å ha med seg i møte med elever med utagerende atferd er erfaring. Informant 1 nevner blant annet at hun ikke tror at en kan lese seg opp til å bygge gode relasjoner. Hun mener derimot at en trenger å være en menneskekjenner, og da kommer en også langt med god erfaring. Både informant 2 og informant 3 mener også at en trenger erfaring som kompetanse for å kunne bygge gode relasjoner til sine elever. Informant 2 trekker spesielt frem at en trenger mengdetrening i det å være med barn. Informant 3 mener at mye er gjort på prøving og feiling opp igjennom årene. På den andre siden trekker informant 4 frem mer faglig kompetanse, og nevner blant annet Spurkeland (2018, s. 159) sine fem f-er. Disse fem f-ene har gitt informant 4 mer kompetanse rundt det å skape gode relasjoner til sine elever. Hun uttrykker at det har hjulpet henne veldig. Informant 3 nevner også at en kan ha godt av å ha litt spesialkompetanse slik at en har litt mer tyngde bak pedagogikken sin. Det vil si at det trengs kompetanse for å klare å fungere godt i en relasjon (Sollesnes, 2018, s. 69). Men denne kompetansen bygges også opp gjennom alle relasjonserfaringer fra tidligere i livet (Sollesnes, 2018, s. 71). Det vil si at både faglig tyngde og erfaring kan hjelpe lærere i arbeidet med å bygge gode relasjoner til utagerende elever. Dette kan sees i lys av det Grimsæth et al. (2018, s. 314) forklarer om at de

pedagogiske handlingene en som lærer gjør skal basere seg på pedagogisk teori. Samtidig skal handlingene tilpasses den enkelte situasjon, hensikt, subjekt og ikke minst kontekst.

5.3.2 Årsaken til den utagerende atferden

Butler og Monda-Amaya (2016, s. 286) forklarer at det er viktig at lærere kan gjenkjenne atferd som kan gi de store utfordringer og vite om hvordan deres håndtering av situasjoner er med på å trappe opp eller ned atferden til elevene. Informant 2 forklarer at hun har observert enkelte triggerpunkt som er med på å utløse utageringen. Det vil si at hun gjenkjenner situasjoner eller atferd som trigger utageringen. Dette samsvarer med Skoe og Bølstad (2022, s. 45) påstand om at en burde handle i forkant av en potensiell situasjon. Derfor er det viktig at lærere både har god og tilstrekkelig kunnskap om ulike faktorer knyttet til problemene med elevenes atferd. Hvis lærere får til dette kan de være flinkere til å redusere utfordrende situasjoner (Markkanen et al., 2019, s. 1). Dette samsvarer med informantenes påstand om at årsaken til elevenes utagerende atferd har betydning for hvordan lærerne arbeider for å bygge gode relasjoner. Informant 1 forklarer at hun alltid prøver å behandle alle elevene rettferdig og likt, men at i noen situasjoner så blir hun farget av grunnen bak utageringen. Men hun trekker også frem at det er viktig å møte eleven der hen er uansett bakgrunnen hen har. I tillegg nevner informant 4 at en må møte eleven når hen er klar for å møte deg. Det fungerer nemlig ikke å bygge en god relasjon når en er i konflikthåndteringen. Dermed burde en oppfatte og anerkjenne signal fra elevene slik Skoe og Bølstad (2022, s. 43) forklarer. Grunnen til dette er at hvis signalene blir oppfattet og anerkjent, trenger ikke elevene å signalisere mer, og de vil derfor automatisk roe seg ned (Skoe & Bølstad, 2022, s. 43). Når eleven har roet seg ned, kan læreren ta en prat med eleven om situasjonen, slik flere av informantene har vært inne på.

5.4 Hvordan håndterer lærere utagerende atferd

5.4.1 Klasseledelse

Det er viktig med en tydelig klasseledelse for at lærere skal klare å utvikle gode relasjoner til alle elever. Som nevnt tidligere er klasseledelse i praksis en blanding av improvisasjon, forskningskunnskap og erfaring. Det handler derfor om å velge den rette reaksjonen til den rette tiden, forklarer Ogden (2022, s. 117). Informant 1 forklarer at det er lett å sitte og prate om at en burde gjøre det på en viss måte, men at det ikke alltid er like lett i hverdagslivet. En forklaring på dette kan være at det er vanskelig å forutse hvordan en vil reagere i ulike situasjoner. Men hun nevner også at det som fungerer best i møte med utagerende atferd er å forholde seg rolig og ikke diskutere med elevene når de er i en utagerende situasjon. De andre informantene uttrykker noe av det samme. Altså at det ikke kommer noe godt ut av å bli sint selv i en situasjon som oppstår, og at en ikke burde heve seg over elevene. Dette kan bare være enda et triggerpunkt for eleven til å utagere. Derfor burde en vente med å

prate med elevene til de har fått roet seg ned. Men en skal heller ikke bare godta oppførselen nevner noen av informantene. Grimsæth et al. (2018, s. 314) er også inne på at en av og til må improvisere. De uttrykker nemlig at lærere kan komme borti mange uventede uakseptable atferdssituasjoner der de ikke har tilstrekkelig med informasjon om hva som har skjedd. Det kan for eksempel ha skjedd en hendelse ute i friminuttet slik informant 1 har vært inne på. Men lærere må uansett ta avgjørelser og handle der og da. Det vil si at lærere må improvisere i slike situasjoner og i tillegg utføre skjønn (Grimsæth et al., 2018, s. 314). Enkelte av informantene trekker frem at det handler om å ikke gi opp. Selv om noe ikke fungerte på et tidspunkt, kan det fungere på et annet. Dette kan sees i lys av det Ogden (2022, s. 31) beskriver som god klasseledelse. Han beskriver nemlig klasseledelse som at det handler om å forsøke nye tilnærminger, reflektere over egen tilnærming og evaluere fremgangen over tid.

5.4.1.1 Autoritativ lederstil

En autoritativ lederstil blir betegnet som en som er streng, men som samtidig er støttende og rettferdig (Cornell & Huang, 2016, s. 2255). Cornell og Huang (2016, s. 2254) hevder i sin studie at det blir mindre utagerende atferd blant elever hvis skoler har et miljø der lærere er autoritative. Det kan virke som at det er denne lederstilen informant 1, 2 og 3 har pratet om i intervjuet. Informant 1 trekker nemlig frem at en må finne en fin balanse mellom å være streng og snill. Derfor mener hun at en ikke kan være kun på den ene siden av skalaen der en er sur, streng og sint, men en kan heller ikke være på den andre siden der en er for snill og grei. Informant 2 er også inne på denne tematikken. Hun forklarer nemlig at en burde si ifra til elevene på en tydelig måte, men ikke med klørne ute. Dette samsvarer med det Demirtaş-Zorbaz og Ergene (2019, s. 313) forklarer om at hvis en lærer blir ansett som en autoritet i klasserommet, kan elevene dra sinnet og frustrasjonen deres mot læreren. Men informant 2 forklarer også at en heller ikke kan si ifra med kosestemme. Da forstår nemlig ikke elevene alvoret i det en som lærer prøver å formidle. Dette samsvarer med det Roland et al. (2016, s. 164) skriver. Roland et al. (2016, s. 164) uttrykker nemlig at en ettergivende lederstil er problematisk i møte med utagerende atferd, fordi de ikke vet hvor grensene går. Informant 3 nevner at ved å være både trygg og konsekvent, men samtidig regelstyrt, så kan elevene komme til deg selv om det kan virke som de ikke har likt deg tidligere. Det vil si at en lærer som utøver en autoritativ lederstil vil kunne oppleves som både tydelig og trygg ovenfor elevene. Dermed vil denne typen lederstil være et godt utgangspunkt for å utøve god klasseledelse (Overland, 2007, s. 231). Informant 4 forklarer hvordan hun etter å ha opparbeidet en god relasjon med en elev etter en god stund, bare kunne gi den eleven et blick. Dette kunne hun ikke ha gjort før den gode relasjonen var skapt, forklarer hun. Men etter at den gode relasjonen var på plass, så skjønte eleven at nå mener hun alvor. Dette samsvarer med det Wilson et. al., (2010, s. 138) forklarer. De skriver nemlig at det er umulig å korrigere atferd uten

gode relasjoner. Men om en har gode relasjoner og korrigeringen kommer fra noen som betyr noe for den som blir korriger, kan korreksjonen gi mening (Wilson et al., 2010, s. 138).

5.5 Oppsummering

I denne studien har målet vært å få mer kunnskap om læreres måter å håndtere og bygge gode relasjoner til elever med utagerende atferd. Det vil nå komme en oppsummering ut ifra det som har kommet frem i teorien og empirien i denne forskningen, og etter drøftingene som er gjort.

I funnene ser en at informantene er svært opptatt av at lærere må være tydelige, med klar struktur, regler og rutiner, slik at det blir forutsigbart for elevene med utagerende atferd. I tillegg er de opptatt av at lærere må være en trygg voksenperson for elevene. Elevene trenger trygghet på skolen for å kunne lære kommer det frem både i teorien og empirien. Samtidig er det viktig i relasjonsbyggingen at lærere viser interesse for elevene. Hvis lærer og elev deler en felles interesse kan det å snakke sammen om dette og bruke tid sammen være med på å styrke relasjonen dem imellom. Det virker som alle informantene uttrykker at det i møte med utagerende atferd er viktig å roe ned situasjonen før en prater med eleven om det som har skjedd. Hvis lærere begynner å gi konsekvenser og tilsnakk i konflikthåndteringen kan det gjøre eleven enda mer sint og med det gjøre situasjonen enda verre. I tillegg virker det som viktig for informantene å finne ut hva i de enkelte situasjonene som utløser den utagerende atferden. Derfor vil en anbefaling være at lærere møter utagerende elever med ro og forståelse. Når eleven da har roet seg ned, kan det å snakke med eleven om det som har skjedd være et fint tiltak. I samtalen burde lærere se, lytte og anerkjenne eleven, og med det kanskje finne ut årsaken bak utageringen. Det vil derfor være viktig at lærere vet og har forståelse for at triggerpunktet til den uønskede atferden kan ligge i omgivelsene. En tolkning av informantenes utsagn er at de alle vil skape en god skolehverdag for alle elevene sine, gjennom å forebygge triggerpunkt som kan utløse utageringen. Derfor virker det som informantene legger ned mye tid, krefter og ressurser i møte med elever med utagerende atferd og for at det forebyggende arbeidet skal fungere optimalt. Informantene uttrykker at dette arbeidet kan være både utfordrende og krevende, i tillegg tar det ofte mye krefter. Men flere nevner at en ikke må gi opp.

6.0 Avsluttende kommentar

I denne oppgaven har følgende problemstilling blitt belyst:

«Hvordan arbeider lærere i småskolen for å oppnå gode relasjoner til elever med utagerende atferd?».

Hvis en som lærer vet hvordan en burde møte og håndtere elever med utagerende atferd, vil dette kunne ha positiv effekt på relasjonsbyggingen. Klare regler, struktur, forutsigbarhet og å vise oppriktig interesse for elevene i hverdagen vil kunne forebygge elevenes utagerende atferd, og skape en bedre relasjon mellom lærer og elev. Dersom elevene blir møtt på en positiv måte og får den tryggheten de trenger, kan det føre til at utageringen avtar.

Utagerende atferd er det begrepet som ligger til grunn for denne oppgaven. Det virker som begrepet utagerende atferd er noe lærere og skoleledere er svært opptatt av. Gjennom samtaler i hverdagen, utdannelsen og i praksis er inntrykket som sitter igjen at det er en elevgruppe som en vil møte på i omtrent alle klasser og i alle trinn, og det er derfor et begrep det kan være nyttig å ha kjennskap til og kunnskap om. Tidligere arbeidserfaring og praksis er inspirasjonskildene til at temaet ble forsket på. Det var ønskelig å få mer kunnskap om hvordan lærere opplever elever med utagerende atferd, hvordan de arbeider for å bygge gode relasjoner til elever med slik atferd og hvordan de forebygger atferden. Informantene i forskningen har vært med på å berike oppgaven med mange eksempler på forebygging, tydelig klasseledelse og atferdshåndtering som hjelpemidler for å bygge gode relasjoner med utagerende elever. Informantene har i tillegg bidratt til å belyse en praksistilnærmet forståelse av begrepet utagerende atferd.

Innen et så stort og vidt felt vil det alltid være rom for videre forskning. Det kunne for eksempel vært spennende å bruke observasjon som metode. En annen spennende forskning kunne være å intervjuer elever eller bruke spørreskjema om hvordan en god relasjon med læreren oppleves for dem eller hva som skal til for å oppnå den gode relasjonen med læreren. Det er meget viktig med forskning på området fordi alle elever er avhengig av at læreren deres kan ivareta de på en god og anerkjennende måte. Temaet er derfor både viktig og relevant, i tillegg virker det som temaet engasjerer ansatte og lærere i skolen. Det er mange som har virket engasjerte når jeg har fortalt om temaet for masteroppgaven min. Jeg håper at studien kan brukes av lærere til å sette seg inn i hvordan de kan møte elever som har utagerende atferd. Spesielt nyutdannede lærere har kanskje ikke så mye erfaring på temaet, og kan derfor kanskje få noen innspill ved å lese denne masteroppgaven.

Referanseliste

- Bakke, H. H., Blytt, B., Fredriksen, W. & Elvedal, C. (2016). Dra sammen, samtidig – et mer inkluderende skoleliv. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 13(1-02), 167-170. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3010-2016-01-02-21>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm akademisk.
- Befring, E. & Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge – utfordringer og muligheter. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 500-520). Cappelen Damm akademisk.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra: Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal akademisk.
- Butler, A. & Monda-Amaya, L. (2016). Preservice Teachers' Perceptions of Challenging Behavior. *Teacher Education and Special Education*, 39(4), 276–292. <https://doi.org/10.1177/0888406416654212>
- Bøyum, S. (2020). *Etikk for lærerlar*. Samlaget.
- Carson, N. (2007). Erfaringer og refleksjoner ved bruk av gruppeintervju i kvalitativ forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(3), 220-231. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1504-2987-2007-03-04>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Cornell, D. & Huang, F. (2016). Authoritative School Climate and High School Student Risk Behavior: A Cross-sectional Multi-level Analysis of Student Self-Reports. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(11), 2246–2259. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0424-3>
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6.utg.). Gyldendal akademisk.
- Del Busso, L. (2018). Å bli en etisk forsker. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 118-128). Gyldendal.
- Demirtaş-Zorbaz, S. & Ergene, T. (2019). School adjustment of first-grade primary school students: Effects of family involvement, externalizing behavior, teacher and peer relations. *Children and Youth Services Review*, 101, 307-316. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.04.019>
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm høyskoleforlaget.
- Eggebø, H. (2020). Kollektiv kvalitativ analyse. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(2), 106-122. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-02-03>

- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen: En emosjonsfokuset tilnærming* (2. utgave.). Universitetsforlaget.
- Grimsæth, G., Foldnes, V. S. & Irgan, T. (2018). Pedagogisk handlingskompetanse i møte med utfordrende atferd. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 102(4), 312-324. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-04-03>
- Holland, H. (2013). *Varige atferdsendringer hos barn: Krever varig atferdsendring hos voksne*. Gyldendal akademisk.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Jordan, R. L. P., Fernandez, E. P., Costa, L.-J. C. & Hooper, S. R. (2020). Internalizing and Externalizing Behaviors of Children with Writing Disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 35(2), 72–81. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12216>
- Kinge, E. C. (2020). *Utfordrende atferd i skolen*. Universitetsforlaget.
- Kiuru, N., Laursen, B., Aunola, K., Zhang, X., Lerkkanen, M.- K., Leskinen, E., Tolvanen, A. & Nurmi, J.- E. (2016). Positive Teacher Affect and Maternal Support Facilitate Adjustment After the Transition to First Grade. *Merrill-Palmer Quarterly* 62(2), 158-178. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.62.2.0158>
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Koca, F. (2016). An examination of the effects of children's gender and behavioral problems on the quality of teacher-children relationships. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 4808-4817. <https://doi.org/10.14687/jhs.v13i3.4163>
- Kunnskapsdepartementet. (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/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs., 3. utg.). Gyldendal akademisk. (Opprinnelig utgitt 2009).
- Løvlie Schibbye, A.- L. & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet: Om å skape gode relasjoner med barn*. Universitetsforlaget.

- Markkanen, P., Anttila, M. & Välimäki, M. (2019). Knowledge, Skills, and Support Needed by Teaching Personnel for Managing Challenging Situations with Pupils. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 16(19), 3646. <https://doi.org/10.3390/ijerph16193646>
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2. utg.). Gyldendal.
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene: Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Roland, P., Øverland, K. & Byrkjedal-Sørby, L. J. (2016). Alvorlige atferdsvansker – forskning og tiltak relatert til skolekonteksten. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen*. (s. 156-175). Universitetsforlaget.
- Skoe, F. F. & Bølstad, E. (2022). *Håndtering av følelser i skolen: Hvordan utvikler vi emosjonell kompetanse?* Gyldendal.
- Sollesnes, T. (2018). *Vellykket arbeid med vanskelig atferd*. Cappelen Damm akademisk.
- Spurkeland, J. (2018). *Relasjonell atferd i arbeidslivet*. Universitetsforlaget.
- Stette, Ø. (Red). (2021). *Utagerende elever: Jussen ved bruk av sanksjoner, makt eller tvang*. Fagbokforlaget.
- Sørli, M.-A. & Ogden, T. (2014). Mindre problematferd i grunnskolen? – Lærervurderinger i et 10-års perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(3), 190-202. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-03-05>
- Talgø, K. H. (2020, 13. november). *Hva er PALS?* Nasjonalt utviklingssenter for barn og unge. <https://www.nubu.no/hva-er-pals/category1129.html>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4.utg.). Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (5.utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder: i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 24. juni). *Lærer-elev-relasjonen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>

Wilson, D., Lie, B. & Hausstätter, R. S. (2010). *Spesialundervisning i grunnskolen*. Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg nr. 1: Intervjuguide

Intervjuguide

- 1) Bakgrunnsinformasjon
 - Hvilken utdanning har du tatt?
 - Hvor lenge har du arbeidet som lærer?
 - Hvor mye erfaring har du med elever som har utagerende atferd?
 - Hva legger du i begrepet utagerende atferd?
- 2) Utagerende atferd og relasjoner
 - Hvordan opplever du som lærer å arbeide med elever som har utagerende atferd?
 - Har du valgt å arbeide med disse elevene selv?
 - Hvordan synes du det er å bygge relasjoner til elever med utagerende atferd?
 - o Er det utfordrende/vanskelig?
 - o Hvorfor er det eventuelt utfordrende/vanskelig?
- 3) Betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev
 - Hva tenker du om betydningen det har for elevene med en god relasjon til læreren?
 - Tror du det er viktig at elever som har utagerende atferd har en god relasjon til sin lærer?
 - o Hvorfor er det eventuelt viktig?
 - Tror du at en god relasjon mellom eleven og læreren påvirker andre forhold på skolen?
 - o For eksempel elevenes læring, relasjon til medelever, selvbilde og trivsel?
 - Hvordan tror du forholdet på skolen (for eksempel klassestrukturen, lærerstilen, størrelsen) kan påvirke relasjonen mellom læreren og eleven?
 - På hvilken måte tror du at en god relasjon mellom lærer og elev kan ha betydning for elevenes utagerende atferd?
- 4) Relasjonen mellom lærer og elev
 - Hva mener du at kan kjennetegne en god relasjon mellom lærer og elev?
 - Hvilken kompetanse er det læreren trenger for å kunne klare å bygge slik relasjon til sine elever?
 - Hvilken relasjon er det elever med utagerende atferd trenger til læreren sin?

- Kan det være mer eller mindre viktig for elever med utagerende atferd å ha en god relasjon til læreren sin i forhold til sine medelever?
 - o Eventuelt hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvordan arbeider du for å bygge gode relasjoner til dine elever som har utagerende atferd?

5) Læreren sin rolle

- Hvordan tror du en lærer burde opptre for å lykkes med elever som har utagerende atferd?
- Hvordan kan lærere arbeide for å bli en slik type lærer?
- Er det noen type måter lærere ikke burde opptre på ovenfor elever med slike utfordringer?
- Hvordan kan lærere arbeide for at grensesettingen til disse elevene skal fungere og hvordan burde de gå frem?
- Hvordan kan lærere få dette til å fungere i en klasse?

6) Påvirkende faktorer for relasjonen mellom lærer og elev

- Har årsaken til elevenes utagerende atferd betydning for hvordan du arbeider for å bygge relasjoner til disse elevene?
 - o I så fall hvilken?
 - o Er det noe annet du legger vekt på i relasjonsbyggingen ettersom hva årsaken til den utagerende atferden er?
- På hvilken måte kan relasjonsbyggingen bli påvirket av hvordan læreren og elevens oppfatninger er av hverandre?
- Har dagsformen din betydning for relasjonsbyggingen?
 - o Eventuelt hvor stor betydning har den?
- Hvilke ytre faktorer kan påvirke relasjonen mellom læreren og eleven tenker du?
 - o Eksempler på ytre faktorer kan være skolekulturen, antall elever i klassen, forhold utenfor skolen.

7) Eventuelt

- Er det noe annet du vil tilføye/fortelle rundt temaene vi har snakket om nå?

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

496106

Prosjekttittel

Lærere sitt arbeid med å bygge gode relasjoner til elever med utagerende atferd

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kirsten Helen Flaten, Kirsten.Helen.Flaten@hvl.no, tlf: +4757676147

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Anna Cecilie Slettemoen Brenno, annacs.b@hotmail.com, tlf: 95035914

Prosjektperiode

24.08.2021 - 30.06.2022

Vurdering (1)

02.09.2021 - 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 02.09.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2022

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

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.

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/6124cf62-c062-47b3-a6fa-499f10617813>

1/2

01.04.2022, 16:10

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere pasienter/elever/brukere.

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).

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-utmeldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-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!

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Lærere sitt arbeid med å bygge gode relasjoner til elever med utagerende atferd ”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere kan bygge gode relasjoner til elever med utagerende atferd i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære for deg.

Formål

Denne studien sitt formål er å undersøke hvordan lærere kan bygge gode relasjoner til elever med utagerende atferd i småskolen. Målet med denne studien er at andre lærere skal få konkrete råd om hvordan de kan danne gode relasjoner til disse elevene. Utagerende atferd er en atferd som er aggressiv. Denne aggressive atferden kan for eksempel være at eleven slåss med medlever, krangler med lærere eller svarer lærere tilbake når lærere irettesetter eleven. Lærere flest vil oppleve denne utagerende atferden som ødeleggende for deres undervisning og at atferden hos elevene er vanskelig å endre. Den utagerende atferden kan deles i verbal aggresjon og fysisk aggresjon, og kan omfatte vold og hærverk (Overland, 2007, s.15, 21). Den valgte problemstillingen som skal belyses er: «Hvordan arbeider lærere på skolen for å oppnå gode relasjoner til elever med utagerende atferd i småskolen?». Dette prosjektet er en mastergradsstudie som blir gjennomført ved *Høgskulen på Vestlandet* i perioden august 2021 til slutten av mai 2022.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Instutisjonen for pedagogikk, religion og samfunnsfag ved Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget til denne masteroppgaven er lærere som har erfaring med elever som viser utagerende atferd i klassetrinnene 1 til 4 trinn. Det er ønskelig å få ha med 4-5 lærere med slik erfaring fra litt ulike skoler i mitt nærmiljø.

Hva innebærer det for deg å delta?

I denne studien vil deltakelsen innebære å delta på et intervju. Varigheten på intervjuet vil ta rundt en times tid. Spørsmålene i intervjuet vil omhandle blant annet hvordan lærere kan bygge gode relasjoner til elever med utagerende atferd. I tillegg vil det bli stilt spørsmål om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev, om hvordan lærere burde opptre ovenfor slike elever, og om relasjonen mellom lærer og elev kan bli påvirket av ulike faktorer. Dataene som kommer frem, vil bli registrert ved hjelp av lydopptaker som senere vil bli transkribert.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Denne studien vil behandle alle personopplysninger konfidensielt. Det vil si at det kun er jeg og min veileder Kirsten Helen Flaten som har tilgang til disse personopplysningene.
- For å kunne ivareta kravet om konfidensialitet vil alle personopplysningene som kommer frem bli atskilt fra øvrige data og bli nedlåst.
I masteroppgaven vil deltakerne bli anonymisert og de vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15 mai 2022. Alle personopplysninger og opptak vil bli slettet når prosjektet er avsluttet i løpet av mai 2022.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- HVL – Høgskulen på Vestlandet ved Kirsten Helen Flaten på epost (kirsten.helen.flaten@hvl.no) eller på telefon: 57 67 61 47.

- Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen på epost (Trine.Anikken.Larsen@hvl.no) eller på telefon: 55 58 76 82.

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) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Anna Cecilie S.Brenno/Kirsten Helen Flaten
(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Det er helt frivillig å delta i denne studien. Du har lov til å trekke ditt samtykke når som helst uten å måtte oppgi noen grunn for det. Hvis du velger å trekke deg, vil all opplysning om deg bli slettet.

Hvis du ønsker å delta eller har noen spørsmål til denne studien, ta kontakt med Anna Cecilie Slettemoen Brenno på telefon: 95 03 59 14 eller epost (annacs.b@hotmail.com).

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Lærere sitt arbeid med å bygge gode relasjoner til elever med utagerende atferd», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervjuet

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)