



MASTEROPPGÅVE

Førebygging av utagerande åtferd i klasserommet

Preventing acting out behaviour in the classroom

Emilie Halset & Amalie Hemre Sundsvoll

Kandidatnummer: 215 og 232

MGUSP550 Masteroppgåve i spesialpedagogikk

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

15.05.2023

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle

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

Samandrag

Formålet med masteroppgåva er å kaste ljøs over eit avgrensa tal lærarar si forståing av utagerande åtferd, og korleis klasseleiing kan verke førebyggjande på denne åtferda. Åtferdsproblem har vore på dagsorden like lenge som skulen har eksistert, og er framleis like aktuelt. Kva verktøy læraren brukar i møte med elevar for å skape læring- og sosial utvikling blir definert som klasseleiing, og kan vere med å førebyggje utagerande åtferd. Det er nytta eit kvalitativt design med intervju som metode for å svare på fylgjande problemstilling: «Korleis kan lærarar si klasseleiing verke førebyggjande på utagerande åtferd i klasserommet?»

Studien tek utgangspunkt i eit utval lærarar sine erfaringar og refleksjonar knytte til utagerande åtferd i klasserommet og klasseleiing. Alle informantane arbeider i skulen og har pedagogisk utdanning. Det varierer kor mange år dei ulike lærarane har arbeidd i skuleverket og kva erfaringar dei har. Informantane har erfaring frå eit vidt spekter når det kjem til klasstrinn, både kor dei arbeider no og tidlegare arbeid. Derfor er denne oppgåva avgrensa til førebygging av utagerande åtferd på mellom- og ungdomstrinn.

Gjennom informantane si forståing av omgrepet 'klasseleiing', viser det seg å vere eit vidt omgrep som rommar eit stort spekter. Funna tyder på at det ligg mykje til felles i forståinga av omgrepet. Sjølv med ei grunnleggjande felles forståing, viser funna ulike erfaringar og derfor ulikt fokusområde og bruk av fleire strategiar innanfor klasseleiing. Til saman utgjer informantane sine erfaringar, strategiar og verktøy fleire faktorar som kan vere førebyggjande i klasserommet, noko som og kan påverke elevane si faglege- og sosiale utvikling. Strategiane går spesifikt på det faglege i undervisninga, i tillegg til verktøy og tips for å byggje sosiale ferdigheitar i klassen som fellesskap. I tillegg til konkrete verktøy, framhevar funna nytten av eit godt samarbeid med heimen og eit kollegialt fellesskap med erfaringsdeling og kompetanseheving som førebyggjande klasseleiing.

Abstract

The purpose of this master's thesis is to shed light on a limited number of teachers' understanding of pupil's acting out behaviour, and how class management can be preventive. Behavioral problems have been on the agenda for as long as the school system has existed, and it is still relevant. The action a teacher takes when meeting with pupils to create learning and social development are defined as class management. Class management can help prevent behavioral problems. This thesis uses a qualitative design with interviews as a method to answer the following question: "How can the teachers' classroom management act as a preventive measure for acting out in the classroom?"

The study is based on a selection of teachers' experiences and reflections related to acting out in the classroom and class management. All the informants work in the school system, and have educational training. How many years the various teachers have worked in the school system varies, as well as their seniority. The informants have experience from a wide spectrum regarding grade levels, both at their current workplace, as well as their previous experience. This thesis is therefore based on the prevention of aggressive behavior at both middle school and secondary school.

Through the informants' presentation of the concept of class management, it appears as a broad concept that encompasses a lot. Our findings indicate that the informants have common ground in the understandings of the term. Even with a common understanding, the findings show different experiences and therefore different focus areas, leading to several different approaches to classroom management. Together, the informants' experience constitutes strategies and tools. These can work as preventive factors in the classroom, as well as influencing the students' professional and social development. The strategies span from focusing specifically on the academic aspects of teaching, to tools and tips for building social skills in the class as a community. In addition to concrete tools, our findings highlight the value of good cooperation between the school and home, as well as collegial community with experience sharing and competence enhancement as preventive classroom management.

Forord

Denne masteroppgåva markerer slutten på vår femårige lærarutdanning. Utgangspunktet vårt har vore å tileigne oss verktøy og strategiar for å auke kompetansen, på korleis me kan nytte god klasseleiing som førebyggjande faktor på utagerande åtferd. Prosessen har vore tidkrevjande, men på same tid lærerik og givande. Masteroppgåva har gitt oss kunnskap som me heilt klart vil ta med oss ut i læraryrket.

Å skrive denne oppgåva i lag, har me ikkje sett på som noko anna enn positivt. Me har samarbeida godt, støtta og oppmuntra kvarandre. Det har vore godt å kunne delt alle spørsmål, tankar og utfordringar, for saman å finne svar. Vêrgudane har vore på vår side denne vinteren, noko som har gjort pendlinga over Vikafjellet leikande lett! Utan det gode samarbeidet hadde det siste året på lærarutdanninga vore tungt, kjedeleg og einsamt, takk for eit godt samarbeid.

Det er fleire som har hjulpet oss på vegen mot ei ferdig oppgåve. Fyrst vil me takke dei seks informantane våre. Takk for at de stilte opp og delte dykkar erfaringar, tankar og refleksjonar med oss. Vidare vil me takke rettleiaren vår Kirsten Helen Flaten for gode og konstruktive tilbakemeldingar på vegen mot mål. I tillegg vil me takke alle andre som har hjulpet i siste innspurt med korrekturlesing og motiverande tilbakemeldingar. Ikkje minst takk Anita, for lån av hytta som har vore vår andre heim dette semesteret!

Saman har me kome i mål, og byrjar no eit nytt kapittel i arbeidet som lærarar!

Mai 2023

Emilie Halset & Amalie Hemre Sundsvoll

Innholdsliste

1.0 Innleiing	1
1.1 Aktualitet og bakgrunn	2
1.2 Problemstilling og formål	5
1.3 Avgrensing og omgrepforklaring	6
1.4 Disposisjon av oppgåva	8
2.0 Teori	9
2.1 Utagerande åtferd	9
2.1.1 Risikofaktorar	10
2.1.2 Beskyttande faktorar	10
2.2 Klasseleiing.....	11
2.2.1 Proaktiv klasseleiing	12
2.2.2 Reaktiv klasseleiing.....	18
2.3 Meistring og sjølvregulering.....	19
2.4 Lærarrolla.....	20
2.4.1 Relasjonskompetanse.....	20
2.4.2 Lærer–elev-relasjon.....	21
2.4.3 Transaksjonsmodellen.....	22
2.4.4 Elev–elev-relasjon	23
2.5 Pedagogisk handlingskompetanse	23
2.5.1 Samarbeid i lærarkollegiet	25
2.5.2 Skuleomfattande tiltak	26
2.5.3 Kritikkk mot pedagogiske verktøy.....	27
2.6 Klassemiljø	27
2.7 Heim–skule-samarbeid	28
3.0 Metode	30
3.1 Det vitskapsteoretiske perspektivet.....	30
3.1.1 Fenomenologi.....	30
3.1.2 Hermeneutikk.....	31
3.2 Forskaren si rolle.....	32
3.2.1 Forskaren si forforståing	33

3.3 Val av metode	34
3.4 Kvalitativt forskningsintervju	35
3.4.1 Semistrukturert intervju	35
3.4.2 Intervjuguide	36
3.4.3 Pilotering	37
3.4.4 Utval av informantar	37
3.5 Presentasjon av informantane	38
3.5.1 Gjennomføring av intervju	39
3.5.2 Transkribering av intervju	40
3.6 Analyse og tolking av datamaterialet	40
3.6.1 Tematisk analyse	41
3.7 Validitet	42
3.8 Reliabilitet	43
3.9 Forskingsetikk	44
3.9.1 Personvern og teieplikt	45
3.10 Svake trekk ved studien	46
4.0 Resultat og analyse av funn	47
4.1 Utagerande åtferd	47
4.1.1 Informantane si forståing av utagerande åtferd	47
4.1.2 Bakgrunn for utagering	48
4.1.3 Analyse	49
4.2 Lærarrolla	49
4.2.1 Reflekterande fellesskap og kompetanseheving	51
4.2.2 Analyse	52
4.3 Førebygging	53
4.3.1 Tilpassa opplæring	53
4.3.2 Meistring	54
4.3.3 Heim–skule-samarbeid	54
4.3.4 Analyse	55
4.4 Relasjon	55
4.4.1 Lærar–elev-relasjon	55
4.4.2 Elev–elev-relasjon	56
4.4.3 Analyse	58

4.5 Klasseleiing.....	58
4.5.1 Forståing av omgrepet klasseleiing	58
4.5.2 Føreseiande faktorar	59
4.5.3 Struktur og forventning.....	61
4.5.4 Ros og irettesetting	62
4.5.5 Analyse	62
5.0 Drøfting	64
5.1 Korleis kjem utagerande åtferd til syne i klasserommet?	64
5.2 Korleis kan lærarar sin relasjon- og handlingskompetanse påverke åtferda til elevane?.....	66
5.3 Kva faktorar i lærarar si klasseleiing kan verke førebyggjande på utagerande åtferd?	73
6.0 Avslutning.....	83
6.1 Oppsummering	83
6.2 Vidare studie.....	86
7.0 Litteratur.....	87
Vedlegg	94
Vedlegg 1: Informasjonsskriv.....	94
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	97
Vedlegg 3: Godkjenning frå NSD	99
Vedlegg 4: Mail til rektorar.....	101

Tabellar

Tabell 1: Presentasjon av informantane	39
--	----

1.0 Innleiing

Skulen har i oppgåve å utvikle elevane til gode samfunnsborgarar, gjennom den sosiale og personlege utviklinga i barne- og ungdomsåra. Skulen er ein viktig arena der barn og unge får moglegheit til å utvikle seg sosialt, på vegen mot vaksenlivet. For at barn skal fungere sosialt må dei lære seg å forstå og handtere eigne følelsar, i tillegg til å lese andre sine uttrykk på ein adekvat måte (Nordahl et al., 2016, s. 3). I den nye Læreplanen for Kunnskapsløftet 2020 har sosial læring og utvikling fått ein større plass, og dette blir spesifikt nemnt i overordna del (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 10). Skulen har som mål å bidra til sosial læring, både i dei ulike faga og elles i skulekvardagen. I dag kan ein ikkje isolere fagleg læring frå sosial læring, men det skjer ei utvikling i samspel med kvarandre (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 10). Læraren skal i møte med elevane fremje kommunikasjon og samarbeid, som skal bidra til at dei kan ytre eigne meiningar. Elevane skal i tillegg vere i stand til å lytte til andre og ta deira synspunkt, men på same tid kunne argumentere for eigne meiningar. Sosial læring inneber også at elevane lærer seg å samarbeide med alle jamaldrande (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 10). Den sosiale læringa og utviklinga er lovfesta i opplæringslova, som seier at "Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø, som fremjar helse, trivsel og læring" (Opplæringslova, 1998, § 9 A–2).

Skulen skal bidra til både fagleg og sosial utvikling, noko som ikkje er like lett for alle barn og unge å meistre. Elevar med åtferdsmessige problem har ofte vanskar med å tilpasse seg skulen, og då spesielt det sosiale samspelet og det å danne relasjonar til andre, både vaksne og medelevar (Caldarella et al., 2018, s. 79). Ifylgje Caldarella et al. (2018, s. 78) viser forskning at den sosiale interaksjonen mellom elevar med åtferdsproblem og læraren består av fleire negative enn positive tilbakemeldingar. Elevar med problemåtferd har ein tendens til å feiltolke situasjonar, noko som kan føre til dårlege problemløysingar. I kan desse elevane ha vanskar med å tilpasse seg jamaldringar, skulen og lærarar. Elevar med utfordrande åtferd kan ha vanskar med å utvikle sosial kompetanse, noko som kan gjere det vanskeleg for dei å tilpasse seg skulen og skapar ein vond sirkel (Caldarella et al., 2018, s. 78). Spørsmålet er då korleis ein som lærar kan bidra til å redusere problemåtferd i klasserommet, gjennom førebyggjande arbeid og god klasseleiing.

Klasseleiing er ein essensiell pedagogisk ferdigheit, som ifylgje Koran og Koran (2018, s. 66) involverer tre mekanismar. Læraren som klasseleiar må drive undervisning som inneheld aktivitetar som aukar elevane sitt engasjement både fagleg og sosialt, utnyttar undervisningstida og nyttar førebyggjande strategiar innanfor klasseleiing som regulerer elevane si utagerande åtferd (Koran & Koran, 2018, s. 66). Med bakgrunn i dette ynskjer me å gå meir i djupna på klasseleiing som førebyggjande faktor knytt til utagerande åtferd i klasserommet.

1.1 Aktualitet og bakgrunn

Åtferdsproblem i skulen har vore på dagsordenen så lenge skulen har eksistert, men 1960-talet markerte eit stemningsskifte. Dette skiftet gjekk ut på at elevar med åtferdsproblem, på lik linje med andre marginale elevgrupper, hadde krav på forståing og eit tilrettelagt undervisningstilbod (Ogden, 2015, s. 96). Sjølv om det på denne tida framleis var ei utbreidd oppfatning av at åtferdsproblem i hovudsak var sjølvforskyldt, vart det vanlegare å hevde at desse elevane trong behandling og opplæring, heller enn straff og internering (Ogden, 2015, s. 97). I 1975 fjerna Stortinget Spesialskulelova og vedtok ei felles grunnskulelov for alle barn. Tanken var at dette skulle få konsekvensar for den framtidige måten å organisere skulesystemet på, med integrering og inkludering som bærande idear. Fleire offentlege dokument beskriv, med bakgrunn i dette, ei betydeleg endring i tiltak og tenester dei siste tiåra, og viser til at utviklinga har gått i retning av styrka tiltak lokalt i barn og unge sitt heimemiljø (Ogden, 2015, s. 97).

Sjølv om det har vore ei endring i tiltak og tenester knytt til elevar med åtferdsproblem i skulen, har det vore eit stort fokus i medium angående diagnostisering. Ei auke i førekomsten av Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) har vore tema for oppslag og debatt. Overskrifter som: «Ekspløsiv økning i antall ADHD-diagnoser», «ADHD-landet», «Stadig flere får diagnosen ADHD. Utviklingen splitter fagmiljøet» og «ADHD: slutt å sett merkelapper på barn med ADHD» viser aktualiteten av diagnostisering blant barn og unge (Hatlo & Stensholt, 2017; Øvrebø & Christensen, 2022; Holtvedt, 2023; Danielsen, 2022). Mange oppfattar ADHD som sinneproblem og hyperaktivitet, som kan bli opplevd som utfordrande åtferd (Danielsen, 2022). For mykje fokus på diagnostisering kan gjere at

åtfersdsproblem som har samanheng med andre miljømessige faktorar blir oversett (Jakobsen, 2017). Denne auken av diagnostisering viser at utfordrande åtferd oppstår i skulen, men bakgrunnen for at elevar utagerer kan skyldes meir enn diagnose (Ogden, 2022, s. 167).

Konsekvensane av åtfersdsproblem i barndommen kan bli med inn i vaksenlivet og få store konsekvensar både for individet, men også samfunnet, på grunn av mangel på utdanning, dårleg psykisk helse, arbeidsløysse og kriminalitet. Barn brukar store deler av tida si på skulen, og skulen spelar derfor ei sentral rolle for utvikling av sosiale ferdigheitar. Skulen som arena utgjør eit miljø der barn og unge får moglegheit til å få støtte, noko som kan vere med å hindre eller minske utviklinga av åtfersdsproblem (O'Connor et al., 2011, s. 121). For at skulen skal vere ein arena som bidreg til å minske åtfersdsproblem meiner Klopfer et al. (2019, s. 50) at det er behov for lærarar som er dyktige til å handtere åtferd som utfordrar. Læraren treng kunnskap om korleis førebyggje og handtere utagerande åtferd, i tillegg til at det er eit behov for spesifikk opplæring på åtfersdshandtering, samtidig som resten av klassen sine behov blir ivaretatt (Klopfer et al., 2019, s. 50; Gaspar et al., 2023, s. 628). Forsking viser at både nyutdanna og erfarne lærarar føler seg lite førebudde på denne utfordringa (Klopfer et al., 2019, s. 50). Klopfer et al. (2019, s. 51) framhevar også at lærarar har ein tendens til å ha negative haldningar og intensjonar mot barn med åtfersdsvanskar. Dei nyttar for det meste reaktive strategiar, og har lite sjølvtilitt på korleis dei skal handtere desse situasjonane.

Sørli og Ogden (2014) gjennomførte ein longitudinell studie med tiårs mellomrom, for å studere utviklinga av problemåtferd i grunnskulen. Dei samanlikna data frå 1998 med data frå 2008. Resultata var forholdsvis stabile, med ein liten nedgang i 2008. Sjølv om det var ein positiv tendens i utviklinga, viste resultata at det framleis var skular som sleit med utfordrande åtferd. I tillegg viser nyare studiar at det har vore ein auke av både verbal og fysisk utfordrande åtferd i skulen dei siste åra, noko som fører til bekymring for normaleleven (Svendsen, 2022). Utagerande åtferd kjem til å oppstå på skulen, og lærarar må rekne med å møte desse utfordringane både i, og utanfor klasserommet. Lærarane må derfor tileigne seg verktøy for korleis dei best mogleg kan handtere åtfersdsproblem og korleis desse problema kan bli førebygd (Svendsen, 2022). På bakgrunn av Sørli og Ogden

(2014) sin longitudinelle forskning og Svendsen (2022) sine erfaringar i dagens skule, kan dette vise at utagerande åtferd ikkje har hatt nedgang dei siste åra. Dette kan tyde på at det framleis er aktuelt å gjennomføre forskning ut frå denne problematikken, samtidig som det viser det viktige ved å dele kunnskap med dei som arbeider med barn og unge, og som opplever åtferdsproblem i kvardagen.

Ifylgje Sørli og Ogden (2014, s. 201) kan klasseleiing vere ein førebyggjande faktor som kan støtte læraren i møte med utfordrande åtferd, utan at det går ut over læringsmiljøet i klasserommet. Klasseleiing er eit vidt omgrep og handlar om korleis læraren kan leggje til rette for kvar einskild elev i klasseromsituasjonar, korleis klassen blir rettleia som ei felles gruppe og elevane som aktørar åleine (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 1). Omgrepet har vore brukt i skulen i mange år, og vart særleg framheva etter publisering av PISA-resultata i 2004. Etter denne publiseringa vart uro i skulen eit tema som stadig dukka opp, spesielt etter at testresultata blei synleggjort, der samanhengen mellom klasseleiing og gode resultat fekk fokus (Christensen & Ulleberg, 2020, s. 15). Den norske skulen har arbeidd med å utjamne sosiale forskjellar, der klasseleiing har spelt ei stor rolle i dette arbeidet. Utviklinga av klasseleiing i den norske skulen kan ein også sjå igjen i ulike nasjonale satsingar, som til dømes den femårige satsinga *Betre læringsmiljø 2009–2014*, der det mellom 2013–2017 var ei stor utvikling på ungdomstrinna. I den nye grunnskuleutdanninga, med krav om master, står klasseleiing også sentralt og skal inngå i alle fag på utdanninga (Christensen & Ulleberg, 2020, s. 16).

I praksis er klasseleiing ei blanding av forskingskunnskap, erfaring og improvisasjon (Ogden, 2022, s. 117). Det som likevel gjer det utfordrande å drive «god» klasseleiing, er at det ikkje finst eit fasitsvar på kva metode eller strategiar som blir nytta i dei ulike situasjonane. Som lærar må ein klare å meistre den vanskelege balansegangen mellom å vise forståing og setje grenser, mellom å stimulere og stille krav og mellom å strukturere og gje fridom (Ogden, 2022, s. 117). «[...] noen ganger handler det om å velge riktig reaksjon på rett tidspunkt» (Ogden, 2022, s. 117).

Strategiar som har vist seg å vere positive for barn med åtferdsvanskar er proaktive og førebyggjande strategiar. I dette inngår strategiar som ros, relasjonar, undervisning og

førebuing. Motsett av dette er reaktive strategiar som irettesetting og negative relasjonar, noko som har vist seg å føre til dårleg faglege prestasjonar og aukande åtferdsproblem (Klopfer et al., 2019, s. 50). Irettesetting blir ifylgje Caldarella et al. (2021, s. 170) nytta som ein strategi og reaksjon på utagerande åtferd. Bruk av irettesetting på elevar viser seg å vere høgare enn bruk av ros. Sjølv om irettesetting kan undertrykkje uynskt åtferd, viser det seg å ha liten effekt på langsiktig åtferdsending (Caldarella et al., 2019, s. 170; Klopfer et al., 2019, s. 51). Sjølv om forskning har vist at proaktive og førebyggjande strategiar har ein positiv innverknad på åtferdsvanskar, blir det ifylgje Klopfer et al. (2019, s. 51) nytta for lite proaktive strategiar blant lærarar.

Etter fem år på lærarutdanninga og vikararbeid i skulen, har me gjort oss mange erfaringar på korleis barn og unge kan opptre på skulen, og særleg i klasserommet. Me har begge erfart at utfordrande åtferd eksisterer på dei fleste skular, i dei fleste klassar og i ulik grad. Denne åtferda kjem til syne på ulike måtar, og kan påverke både eleven sjølv, medelevar, lærarar og læringsmiljøet i klassen. Korleis elevar viser utagerande åtferd varierer, då det kan liggje mange ulike faktorar til grunn, og nokre faktorar er det vanskeleg for læraren å gjere noko med. Uansett kor stort ynskje læraren har om å påverke åtferda, er det ikkje alltid dette kan bli gjennomført. Likevel har me erfart at læraren kan vere ein viktig støttespelar for elevane. På bakgrunn av dette, er klasseleiing eit fenomen som er ynskjeleg å undersøkje nærare, meir bestemt, kva strategiar og faktorar i klasseleiing som kan vere førebyggjande på utagerande åtferd i klasserommet. Me ynskjer å tileigne oss kunnskap på feltet, og opparbeide oss ei verktøykasse som me kan ta med oss ut i skulen, som nyutdanna lærarar.

1.2 Problemstilling og formål

Som presentert innleiingsvis har elevar med utfordrande åtferd større vanskar med å tilpasse seg skulen, både sosialt og fagleg. Skulen sitt mål er å fremje helse, trivsel og læring, gjennom eit trygt og godt skulemiljø (Opplæringslova, 1998, § 9 A–2). God klasseleiing frå læraren si side, kan bidra til fagleg- og sosial utvikling for elevar i skulen (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 9). Faktorar som viser seg å ha god innverknad på førebygging av åtferdsproblem, er bruk av proaktive strategiar. Likevel viser forskning desse

strategiane blir brukt for lite i skulen. På bakgrunn av dette, erfaringar, interesser og aktualitet er fylgjande problemstilling utarbeida:

Korleis kan lærarar si klasseleiing verke førebyggjande på utagerande åtferd i klasserommet?

Med utgangspunkt i problemstillinga, er formålet med denne oppgåva å få innsikt i erfaringane til eit utval lærarar som arbeidar på 5.–10. trinn, og deira refleksjonar rundt klasseleiing som førebyggjande faktor i klasserommet. Det er mange faktorarar som inngår i omgrepet 'førebygging'. I denne oppgåva vil me sjå på klasseleiing som strategiar og verktøy læraren kan nytte, i tillegg til handlingar læraren bør gjere for å førebyggje utagerande åtferd. Oppgåva kan bidra til å utvide både vår, informantane og andre som les oppgåva si forståing av korleis ein gjennom klasseleiing kan førebyggje utagerande åtferd i klasserommet.

1.3 Avgrensing og omgrepsforklaring

I faglitteraturen blir åtferdsproblem definert på ei rekke ulike måtar. Allereie i avklaringa av kva åtferdsproblem er, møter ein på både avgrensings- og definisjonsproblem.

Åtferdsproblem blir innanfor aktuelle fagdisiplinar som pedagogikk, psykologi, sosialt arbeid og spesialpedagogikk definert på fleire måtar (Nordahl et al., 2005, s. 32). *Sosiale og emosjonelle vanskar, samhandlingsvanskar, tilpassingsvanskar, innagerande åtferd, utagerande åtferd, utfordrande åtferd, åtferdsproblem og problemåtferd* er døme på meir eller mindre overlappende omgrep som blir nytta både i daglegtale og forskning for å beskrive åtferdsproblem (Nordahl et al., 2005, s. 34).

Den vanlegaste måten å differensiere mellom ulike former for problemåtferd, er å skilje mellom eksterialisert og internalisert åtferd (Nordahl et al., 2005, s. 35). Eksterialisert åtferd, også omtalt som utagerande åtferd, viser seg gjennom aggressivitet, impulsivitet, høgt aktivitetsnivå og mindre interesse i skulen, noko som kan føre til dårlegare faglege prestasjonar. Internalisert åtferd, omtalt som innagerande åtferd, viser seg gjennom depressive symptom og sosial tilbaketrekking, noko som vidare kan føre til svake faglege

prestasjonar (O'Connor et al., 2011, s. 12). I denne oppgåva blir åtferdsproblem avgrensa til eksternalisert åtferd, noko som vidare vil bli omtalt som utagerande åtferd. For å avgrense meir nøyaktig, ligg fylgjande definisjon til grunn: «Lærings- og undervisningshemmende atferd er uro, bråk og avbrytelser som gjensidig forsterkende atferd blant flere elever, og som fører til manglende arbeidsro eller arbeidsinnsats, og dermed til et dårlig læringsmiljø» (Sørli, 2000, sitert i Ogden, 2022, s. 13). Denne definisjonen ligg til grunn når det vidare i oppgåva blir kasta ljøs over korleis læraren si klasseleiing kan førebyggje utagerande.

Omgrepet utagerande åtferd blir nytta som ei felles nemning på åtferd som skapar uro i undervisningssituasjonar og som vidare kan føre til eit dårleg læringsmiljø, lite arbeidsro- og innsats i timane (Ogden, 2022, s. 13). I denne oppgåva blir det fokusert på korleis læraren, både åleine og saman med andre, arbeider med å førebyggje utagerande åtferd gjennom klasseleiing og deira erfaringar rundt denne tematikken. Ifylgje Ogden (2022, s. 167) kan det liggje diagnosar til grunn for utagerande åtferd, men i denne oppgåva blir det ikkje lagt vekt på spesifikke diagnosar, men generelt på dei elevane som viser utagerande åtferd, uavhengig av bakgrunn for utageringa. Fokuset er retta mot dei elevane som viser ei utagerande åtferd gjennom uro, bråk og avbrytingar. Oppgåva blir derfor avgrensa til å handle om åtferd som kjem til syne i klasserommet, og ikkje elles i løpet av skuledagen, eksempelvis friminutt. Grunnen til dette er at me vil undersøkje korleis klasseleiing i undervisninga kan vere førebyggjande, og me avgrensar derfor problemstillinga til å handle om erfaringar frå klasserommet.

I tillegg til å avgrense utagerande åtferd, er det eit behov for å avgrense omgrepet klasseleiing. Ifylgje Nordahl (2014, s. 151) kan klasseleiing vere vanskeleg å definere, då omgrepet blir brukt på ulike måtar, i ulike fagmiljø. Det er eit omfattande omgrep, der forståinga ikkje er eintydig blant brukarane (Ulleberg & Christensen, 2020, s. 49). Ein kan likevel seie noko om kva klasseleiing handlar om, men det vil variere frå lærar til lærar korleis det blir utøvd i praksis. I denne oppgåva blir fylgjande definisjonar på klasseleiing lagt til grunn: «Skape ro og orden for å skape gunstige betingelser for både faglig og sosial læring» (Elstad, 2021, s. 241) og «All actions teachers take to create, facilitate, and maintain an effective learning environment» (Wolff, 2021, s. 135). Med dette inngår alt læraren gjer for å skape, oppretthalde og leggje til rette for eit godt læringsmiljø, med fagleg og sosial

utvikling. I denne oppgåva vil me sjå på definisjonane i vid forstand, der målet med klasseleiing er å førebyggje utagerande åtferd, i tillegg til å skape og oppretthalde eit produktivt og støttande læringsfellesskap (Postholm, 2013, s. 399). I tillegg til verktøy og strategiar som læraren brukar i klasserommet, vil me også undersøkje heim-skule samarbeid og kollegialt fellesskap som førebyggjande faktorar som del av læraren si klasseleiing.

1.4 Disposisjon av oppgåva

Masteroppgåva inneheld seks kapittel. Det etterfylgjande og andre kapittelet i denne oppgåva tek for seg tidlegare forskning og ulik fagteori som er relevant og støttar opp under funna. Dette er forskning og teori som utdjupar utagerande åtferd og førebyggjande faktorar i klasseleiing. Vidare kjem kapittel tre som omhandlar metode. I dette kapittelet blir kvalitativt forskingsintervju som metode gjort greie for. I tillegg er det her fokus på korleis me har gått fram for å utarbeide intervjuguiden, innhenta og transkribert intervjua. Dei forskningsetiske retningslinjene er tatt omsyn til og presenterte, saman med oppgåva sin reliabilitet og validitet. Til slutt i metodekapittelet blir det reflektert rundt svake trekk ved studien.

Kapittel fire presenterer datamaterialet og analyse av funn. Dette kapittelet er delt inn i fem hovudtema: utagerande åtferd, lærarrolla, førebygging, relasjon og klasseleiing. I slutten av kvart tema blir analysen presentert, noko som kort samanfattar funna. I kapittel fem blir teorigrunnlag og analyse diskutert og tolka i ljøs av kvarandre og dannar drøftingsdelen av oppgåva. Kapittelet er delt inn i tre spørsmål som blir diskutert: Korleis kjem utagerande åtferd til syne i klasserommet? Korleis kan lærarane sin relasjon- og handlingskompetanse påverke åtferda til eleven? Kva faktorar i læraren si klasseleiing kan verke førebyggjande på utagerande åtferd? Avslutningsvis vil me trekkje slutningar og summere opp det me har drøfta. Dette dannar grunnlaget for kapittel seks, som avsluttar med aktuelle retningar for vidare forskning innanfor tematikken i denne oppgåva.

2.0 Teori

I dette kapitlet blir det gjort greie for teorien som ligg til grunn i denne forskinga.

Teorigrunnlaget blir vidare henta fram i drøftingsdelen for å kaste ljøs over datamaterialet som er analysert. Basert på datamaterialet i undersøkinga er dette kapitlet delt inn i sju hovudtema: utagerande åtferd, klasseleiing, meistring og sjølvregulering, lærarrolla, pedagogisk handlingskompetanse, klassemiljø og heim–skule-samarbeid. Fyrst vil det bli gjort greie for utagerande åtferd og kva som ligg i omgrepet. Dette blir delt inn i risiko- og beskyttande faktorar. Vidare vil me sjå nærare på klasseleiing som proaktiv førebyggjande strategi, og reaktive strategiar når åtferda oppstår. Deretter vil me sjå på meistring og sjølvregulering, for vidare å lyfte fram læraren si rolle, både åleine og i fellesskap med andre. Til slutt vil me ta for oss klassemiljø og heim–skule-samarbeid.

2.1 Utagerande åtferd

Å meistre elevrolla krev at barn må evne å innfri skulen og lærarane sine forventningar til korleis dei skal oppføre seg både i og utanfor klasserommet. Det meste av problemåtferda som blir registrert i skulen er truleg ein reaksjon på miljøet som møter dei, eksempelvis krav om nøysemd, merksemd og å vere punktleg. Når barn og unge skal lære, leike eller arbeide saman, oppstår det automatisk konkurranse, sjalusi, rivalisering, avvising og konflikhtar (Ogden, 2015, s. 14). Ofte blir dette omtalt som lærings- og undervisningshemmande åtferd. Denne typen problemåtferd fører ofte til eit høgt støy- og konfliktnivå, svak fagleg framdrift og negative lærar–elev-relasjonar. Åtferda er vanleg på dei fleste skular og i dei fleste klassar, i form av bråk, uro, mas og protestar, og kan som regel bli korrigert av læraren med rette midlar. Ifylgje Ogden (2015, s. 15) gir slik åtferd i seg sjølv, isolert sett, liten grunn til bekymring. Mange små problem av denne typen kan likevel ha ein negativ, gjensidig forsterka effekt, og negative ringverknadar kan skape dårlege læringsvilkår i klassen.

Omgrepet inkludering og inkluderande skule må ifylgje Markussen (2010, s. 6) bli forstått som ein skule for alle og som tilpassar seg variasjonar i elevmassen. Opplæring i skulen skal vere tilpassa elevane sine evner og føresetnadar, omtalt som tilpassa opplæring (Opplæringslova, 1998, § 1–3). Omgrepet inkludering gjeld alle elevar som blir hindra full deltaking i skulen, også elevar med utagerande åtferd (Ogden, 2015, s. 95). Det er ulike

grunnar til at barn viser utagerande åtferd, der miljøet rundt eleven kan vere med å påverke åtferda (Ogden, 2015, s. 50). I tillegg kan det vere andre faktorar som spelar inn, der det i denne oppgåva blir trekt fram konsentrasjonsvanskar som ei mogleg årsak til at nokre elevar viser utagerande åtferd. Konsentrasjonsvanskar blir ifylgje Befring og Uthus (2019, s. 513) definert som elevar som har vanskar med å oppfatte beskjedar, blir lett distraherert og har behov for hyppige aktivitetsskifter. Utagerande åtferd kan derfor ha komplekse årsaker, som kan liggje både i skulemiljø og oppvekst. Dersom desse underliggjande årsakene ikkje blir tatt omsyn til, kan elevane fortsetje å gje umedvitne signal, gjennom utagerande åtferd (Grimsæth et al., 2018, s. 321). Årsakene til dette kan ein dele inn i risiko- og beskyttande faktorar.

2.1.1 Risikofaktorar

På arenaene til barn og unge vil det alltid vere ulike faktorar som er med å beskytte, men som også kan utgjere ein risiko for dei (Befring, 2019, s. 173). Risiko er knytt til hendingar og påverknadar som aukar sannsynet for ei negativ utvikling hjå barn og unge (Ogden, 2017, s. 107). Eit stort omfang av risikofaktorar har vist seg å kunne fremje utvikling av åtferdsproblem, og talet på potensielle risikofaktorar er stort. Det ser ut som foreldre- og familiepåverknadar er det viktigaste, etterfylgt av påverknadar frå venner og skulemiljø (Ogden, 2015, s. 50). I kva grad elevar blir utsette for risikoeksponering, vil ha betydning for deira framtidige utvikling. Barn som blir utsette for risikofaktorar, har ofte ein oppveksthistorie som viser igjen på åtferda deira, noko som gjer at dei skil seg ut frå andre på same alder. Risikofaktorar kan vere medfødt, erfart eller tillært, samtidig som det kan oppstå som eit resultat av fleire faktorar kombinert. Nokre risikofaktorar kan ein førebyggje, medan andre er vanskelege å påverke, som til dømes oppvekst og familiebakgrunn. Det som veg tyngst når det kjem til familieforhold er manglande omsorg frå foreldra si side og mangel på ferdigheit til å oppdra barnet. Barn som blir utsette for omsorgsvikt over lengre tid, er i fare for å utvikle åtferdsproblem (Ogden, 2022, s. 50).

2.1.2 Beskyttande faktorar

Beskyttande faktorar handlar om kjenneteikn ved barn, ungdom og deira miljø som motverkar eller nøytraliserer den negative effekten av risikofaktorar (Ogden, 2015, s. 52).

Det er viktig at barn lærer seg å bruke dei beskyttande faktorane som dei utviklar rundt seg (Befring, 2019, s. 173). Beskyttande faktorar i forhold til åtferdsproblem i skulen kan ifylgje Lösel og Farrington (2012, s. 15) vere over gjennomsnittleg intelligens, gode skuleprestasjonar og sterk tilknytning til skulen, god arbeidsmotivasjon, støtte og rettleiing av lærarar, klare reglar og eit positivt klassemiljø. Ifylgje Ogden (2015, s. 53) ser det ut til at sosial tilknytning, saman med individuelle meistringsmoglegheiter, stadfesting og eit prososialt elevmiljø er viktige beskyttande faktorar for barn og unge i skulen. Lærarar si klasseleiing spelar derfor ei viktig rolle for at elevane skal oppleve eit beskyttande og positivt skuleklima (Ogden, 2015, s. 53).

2.2 Klasseleiing

Omgrepet klasseleiing går ut på korleis læraren *leier* klassen sitt læringsarbeid og læraren sin relasjon til klassen og ein skilde elev (Ulleberg & Christensen, 2020, s. 49). Det handlar om læraren sitt arbeid med elevane på skulen, noko som skal bidra til fagleg, sosial og emosjonell læring og utvikling. Læraren skal ha eit blick for kvar ein skilde elev, men også klassen som ei gruppe, både fagleg og sosialt (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 1). Det inneber ulike ferdigheitar, teknikkar og strategiar som læraren nyttar for å holde elevane fokuserte, organiserte, merksame og fagleg engasjerte i undervisninga (Özen & Yildirim, 2020, s. 99). Wolff et al. (2021, s. 135) definerer klasseleiing som handlinga læraren gjer for å skape, leggje til rette for og oppretthalde eit effektivt læringsmiljø. For å få til god klasseleiing krev det at læraren har evner til å forstå og rettleie ulike fenomen i klasserommet. I dette inngår evna til å oppfatte ulike situasjonar som oppstår, forstå samspelet mellom mennesker og vite kva situasjonar som er viktige å ta tak i, kva som krev merksemd og kva som skal bli oversett (Wolff et al., 2021, s. 136).

Ifylgje Ogden (2022, s. 117) er klasseleiing noko av det viktigaste for å lykkast som lærar. God klasseleiing er utfordrande, fordi det ikkje finst ei tydeleg oppskrift som vil fungere i alle situasjonar. Det finst ulike strategiar og metodar som kan bli brukt, men dei vil fungere ulikt. Læraren må sjølv erfare ulike strategiar og metodar, og av og til handlar det om riktig reaksjon til riktig tid. Å vere ein god klasseleiar inneber å finne balansen mellom det å vise forståing overfor eleven og sette grenser, og mellom fridom og struktur (Ogden, 2022, s. 117–119). For at lærarar skal skape ein læringsfremjande struktur i klassen treng dei eit

breitt repertoar av verkemiddel, som merksemd og ros, reglar og rutinar eller korte kommentarar, korreksjonar eller andre signal (Ogden, 2015, s. 129).

Klasseleiing vert definert slik: «Klasseledelse er retningslinjer for hvordan lærere og elever sammen skaper produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter samtidig som de bidrar til et trygt og inkluderende klassemiljø» (Ogden, 2022, s. 119). Definisjonen opnar opp for at læraren og elevane i fellesskap kan bidra til å utvikle eit godt læringsmiljø i klasserommet. Læraren skal skape arbeidsro ved å leggje til rette for gode moglegheiter for læring, i tillegg til å skape tryggleik for elevane (Ogden, 2022, s. 119). Simonsen et al. (2008, s. 353) presenterer fem faktorar som er viktige for å drive god klasseleiing, nemleg struktur, forventningar, engasjere elevane, nokre strategiar for ynskt åtferd og andre strategiar for uynskt åtferd. Özen og Yildirim (2020, s. 109) legg i tillegg fram det viktige ved at lærarar er opne for endringar, nye metodar og teknikkar, har gode kommunikasjonsevner og står fram som gode rollemodellar. Vidare blir det presentert ulike faktorar og strategiar som inngår i klasseleiing.

2.2.1 Proaktiv klasseleiing

Klasseleiing har opphavet i den behavioristiske forskinga innanfor psykologien, der det er dokumentert positiv effekt på konsekvent påskjøning av positiv åtferd og raske reaksjonar på negativ åtferd. Vidare forskning innanfor den didaktiske konteksten har vist at proaktiv leiing i form av å hindre negativ åtferd har god effekt (Briseid, 2020, s. 32). Proaktiv klasseleiing handlar om korleis læraren førebyggjer eller korrigerer begynnande problemåtferd på måtar som forstyrrar læringsaktivitetane i minst mogleg grad, og korleis lærarar handterer problemsituasjonar. Her handlar det om å vere i forkant og fange opp tidlege signal om byrjande vanskar, og å reagere raskt før konfliktrar eller utagering vert trappa opp (Ogden, 2015, s. 145). Førebygging av forstyrningar i klasserommet viser seg å ha større effekt på åtferda til elevane, kontra den tradisjonelle disiplinlæringsteknikken (Briseid, 2020, s. 32). Det er seinare forska mykje på kva faktorar som verkar førebyggjande, og nokre av desse vert presenterte i det som fylgjer.

Rutinar og reglar

Reglar er viktige i skulen, fordi dei formidlar ein type informasjon som gjer skulekvardagen enklare både for elevane og lærarane. Nokre reglar gjeld heile skulen og er skrivne ned i skulereglementet, medan andre gjeld for einskilde klassar. Reglar som er like for heile skulen, bør bli støtta og handheva av alle tilsette på skulen (Ogden, 2022, s. 126). Rutinar har mykje til felles med reglar, og er gjeremål som blir gjort kvar dag. Rutinar kan bli arbeida inn allereie frå fyrste skuledag, og desse kan til slutt bli vanar som elevane gjer automatisk. Dette kan spare både elevar og lærarar for mykje ekstraarbeid og belastningar seinare i skuleåret (Ogden, 2022, s. 128). Reglar og rutinar bør bli tatt opp, bli vist og grunna allereie i byrjinga av skuleåret, slik at alle elevane får same forståing for desse. I byrjinga kan det vere utfordrande å etablere reglar og rutinar. Dei individuelle behova må fyrst bli prioritert når klassen er etablert sosialt. Dett skjer ved å leggje fokus på klassen som fellesskap i byrjinga av skuleåret (Ogden, 2022, s. 129).

Struktur

Ifylgje Simonsen et al. (2008, s. 357) har klassar med god struktur vist seg å vere fagleg og sosialt sterkare, meir engasjerte og merksame, vist betre oppførsel og gode interaksjonar samanlikna med andre elevar på same alder. Struktur inneber både rutinar og utforming av det fysiske klasserommet. Med utforming av klasserommet inngår det fleire faktorar. Det handlar konkret om kva som definerer rommet, eksempelvis veggjar, tak, skiljeveggjar, fargar og skap. I tillegg handlar det om korleis det er møblert og korleis veggane er dekorerte. Struktur handlar også om kor klasserommet er plassert i forhold til andre områder for elevar eller lærarar, og om det er mykje trafikk utanfor klasserommet som eventuelt kan skape forstyrringar (Simonsen et al., 2008, s. 353–357). Ein anna faktor Simonsen et al. (2008, s. 358) trekkjer fram i samanheng med struktur, er kor tett elevane sit i klasserommet. Dei meiner at trengsel hemmar læring, skapar distraksjonar og påverkar åtferda til elevane. Lærarane har kontroll over kor elevane skal vere plassert i klasserommet, og då er det viktig å plassere dei slik at alle ser og høyrer den personen som snakkar. Elevane kan bli plasserte to og to, enkeltvis, i grupper osb. Dette er opp til kvar einskilde lærar og kva som fungere for den aktuelle klassen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 282).

Struktur handlar også om kor mykje av undervisninga som er instruert av læraren og korleis den blir gjennomført. Det er større sannsyn at det oppstår forstyrringar når undervisninga ikkje er strukturert på ein god måte (Zoromski et al., 2021, s. 201). Elevane har behov for struktur og oversikt i timane og klare og tydelege mål for kvar einskild undervisningstime. I tillegg treng dei struktur i form av eit føreseieleg forhold til informasjon om kva som skal bli gjort, når dei ulike oppgåvene skal bli gjennomførte og når dei skal vere ferdige. Dette fører til at elevane kan planleggje arbeidet, og mentalt førebu seg på kva som blir arbeida med den neste timen. Eit døme på korleis elevane kan få betre oversikt, er å gje ut arbeidsplanar som viser planen fram i tid (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 282).

Forventningar

Det å ha forventningar til elevane har mykje til felles med reglar og rutinar. Forskjellen er at forventningane ofte blir meir personlege eller emosjonelle frå læraren si side. Kva dei ulike lærarane forventar, kan vise ulike haldningar (Ogden, 2022, s. 127). Ifylgje Simonsen et al. (2008, s. 358) handlar det om å etablere gode og positive forventningar som fører til ynskt åtferd, som til dømes det å vere trygg, ansvarsfull og respektfull. Det er ikkje alltid alle forventningar er uttrykte klart og tydeleg, men Simonsen et al. (2008, s. 358) meiner at dei forventningane som er mogleg å identifisere, skal kome fram eksplisitt. Læraren skal direkte og systematisk rettleie elevane på riktig veg for å oppnå det som blir forventa av dei. For at elevane skal forstå kva som inngår i dette, er det viktig at forventningane ofte blir repeterte, samtidig som læraren må overvake elevane. Når læraren skal rettleie elevane i riktig retning, er det viktig og aktivt vere til stades, skape eit godt samarbeid og korrigere dersom det oppstår situasjonar som ikkje er forventa. Læraren skal ha forventningar både knytt til det faglege, men også til åtferda, noko som kan vere retta til både heile klassen og einskildelevar (Nordahl, 2014, s. 150).

Ogden (2022, s. 127) presiserer at forventningar ikkje alltid blir formidla på ein direkte måte, men heller må bli lest ut frå det den einskilde lærar seier eller gjer. Dersom elevane ikkje innfrir det læraren forventar av dei, kan dette utløyse ulike reaksjonar frå ulike lærarar, med bakgrunn i ulike verdiar og syn. Ogden (2022, s. 127) meiner at forventningane læraren har til klassen som gruppe eller einskildindivid, kan påverke undervisninga og oppgåver som blir gitt. Med dette meiner han at det blir forventa meir av dyktige elevar, noko som resulterer i

at dei får meir avanserte oppgåver og meir ros. Motsett effekt er det på lågt presterande elevar. Dei får ofte færre forventningar, færre spørsmål og fleire korrigeringar (Ogden, 2022, s. 127).

Ros og irettesetting

Tilbakemeldingane læraren gjev elevane, inngår også som ein del av klasseleiing. Ifylgje Caldarella et al. (2021, s. 163) kan måten elevane får tilbakemelding på ha mykje å seie, særleg for elevar med utagerande åtferd. Desse elevane får ifylgje Caldarella et al. (2021, s. 163) endå betre utbytte av positive tilbakemeldingar, kontra negative, i forhold til andre elevar. Det er ein tydeleg samanheng mellom mindre forstyrring og meir fagleg engasjement blant dei elevane som mottok meir ros. Det viser seg likevel at elevar med utagerande åtferd mottok meir irettesetting enn ros, sjølv om det motsette hadde vore meir gunstig.

Utagerande elevar har ein tendens til å forstyrre i timane, og blir dermed utsette for irettesetting, for å stanse åtferda (Caldarella et al., 2021, s. 170). Irettesetting er ofte meint for å korrigere åtferd og redusere at hendinga skjer igjen, men blir ofte oppfatta som negativ kommunikasjon, og kan ha ein negativ ringverknad (Caldarella et al., 2021, s. 164).

Mange lærarar tyr ifylgje Caldarella et al. (2021, s. 163) til å bruke irettesetting i eit forsøk på å stoppe utagerande åtferd hjå elevar, sjølv om det ikkje har ynskt effekt. Irettesetting frå lærarar viser å ha effekt på å undertrykkje åtferdsproblem i ein augneblunk, men ser ikkje ut til å vere effektivt for å redusere denne åtferda eller auke engasjementet til elevane over tid. Ogden (2022, s. 137) framhevar at dersom lærarar skal klare å ha ei positiv påverknad på åtferda til elevane må dei gje meir ros og kjeffe mindre. Dette kan ein gjere ved hjelp av positiv åtferdsstøtte, som handlar om å påverke åtferda til elevane gjennom anerkjenning og bekrefte regelstyrt og prososial åtferd. For å kunne gjennomføre prososial åtferdsstøtte føreset det at læraren aukar dei positive tilbakemeldingane og reduserer dei negative (Ogden, 2022, s. 137). Ogden (2022, s. 137) presiserer at ros ikkje må kome åleine. Det er viktig at ein også tek i bruk andre strategiar i kombinasjon med bruk av ros og anerkjenning.

Ifylgje Kinge (2020, s. 118) blir mange tiltak retta mot eleven i konfliktfylte situasjonar. Her vil irettesetting vere med å stresse eleven meir og forsterkar frustrasjonane. Ofte blir elevane irettesett med dei beste intensjonane, men på feil tidspunkt. I akuttsituasjonar har

elevane kjenslemessig underskot og trer inn i forsvarsreaksjon når dei føler seg trua eller hjelpelause. Som lærar må ein vere medviten på kva som kan bli gjort i akutt situasjonar, og kva som burde bli arbeidd meir med i fredstid. Fredstid er den tida der både eleven og ein sjølv er i balanse og ro med seg sjølv og omgjevnadane (Kinge, 2020, s. 119).

Undervisningsmetode

Kvar einskild elev har lovfesta rett på tilpassa undervisning ut frå eigne føresetnadar og evner (Opplæringslova, 1998, § 1–3). Dette betyr å tilpasse opplæringa i form av varierte oppgåver, vurderingsformer, lærarressursar og læringsarenaer, slik at alle får utbytte av opplæringa (Utdanningsdirektoratet, 2022). Elevar med utagerande åtferd er ofte mindre motiverte for den tradisjonelle undervisningsmetoden, der læraren underviser og eleven lyttar, og gjev ofte direkte uttrykk for dette gjennom åtferda. Desse elevane kan ha lite tolmod når det kjem til skulearbeid, og skuledagen kan for mange verke svært lang (Ogden, 2022, s. 130). Det er derfor viktig å nytte seg av fleire strategiar i undervisninga. Ogden (2022, s. 130) framhevar kor viktig det er med strukturerte læringsoppgåver som har ein definert start og stopp, der oppgåvene blir brotne ned til mindre deloppgåver som elevane kan løyse steg for steg. Oppgåver i lærebøker har ofte ein rask progresjon som gjer at dei må bli tilpassa elevane sine kognitive ferdigheitar. Informasjon som er viktig kan med fordel bli ramma inn, satt strek under, fargekoda og ha utheva skrift til hjelp for elevane, for å framheve det som er viktig. I tillegg må elevane få oppgåver som dei kan strekkje seg etter for å klare, med riktig hjelp frå læraren (Ogden, 2022, s. 130).

Når elevane får oppgåver å strekkje seg etter, ligg dei i det som blir kalla den proksimale utviklingssona. I kartlegging av eleven sitt evnenivå, må det fyrst bli klargjort kva ein meiner eleven kan klare med hjelp og støtte, og kva ein meiner eleven kan gjere åleine. Forskjellen mellom desse to nivåa blir kalla den proksimale utviklingssona. Den pedagogiske utfordringa ligg i å utnytte denne sona ved å stimulere eleven til å arbeide aktivt saman med andre, og å gje støtte og hjelp til eleven på vegen mot å klare oppgåva på eige hand (Imsen, 2017, s. 192). I teorien om den proksimale utviklingssona ligg ei bestemt oppfatning av tilpassa opplæring, i form av eit tankesamarbeid mellom lærar og elev. Dette tankesamarbeidet vil seie at læraren må forstå eleven sitt nivå og kunne setje seg inn i eleven si tankeverd. Her står teorien opp under prinsippet om tilpassa opplæring, og gjev det ein sentral plass i

elevane si intellektuelle utvikling (Imsen, 2017, s. 194). Undervisninga til læraren skal ikkje liggje på det nivået som eleven allereie meistarar, men på eit litt høgare nivå, slik at eleven har noko å strekkje seg etter i forhold til meistring (Imsen, 2017, s. 195).

I kva grad elevar kjenner på meistring og motivasjon kan variere ut frå korleis undervisninga blir lagt opp, og kva arbeidsmetode som blir nytta (Lunde & Lindbäck, 2020, s. 344). Mangel på engasjement i timen kan spreie seg i klasserommet, noko som kan føre til at elevane gjer eigne prioriteringar. Dette kan resultere i at dei gjer ting som ikkje har noko med måla for timen å gjere (Wolff et al., 2021, s. 138). Tavleundervisning er framleis ein sentral arbeidsmetode i dag, sjølv om elevar med ulike utfordringar har vanskar med å få kunnskap ut frå ei slik formidling. Desse elevane behøver andre undervisningsmetodar, og gjerne variasjon for å få best mogleg læringsutbytte (Lunde & Lindbäck, 2020, s. 344).

Individuelt arbeid er ein arbeidsmetode der elevane jobbar åleine med tilpassa læringsoppgåver. Dersom sjølvstendig arbeid tek for stor plass i undervisninga, kan det gå ut over læringsutbyttet til eleven. Det kan vere utfordrande for elevar med utagerande åtferd å arbeide med oppgåver over tid, dermed kan individuelt arbeid over ein lengre periode vere vanskeleg (Lunde & Lindbäck, 2020, s. 344). Ifylgje Lunde og Lindbäck (2020, s. 344) har elevar med utagerande åtferd utfordringar med å få eit godt læringsutbytte i timar som er uoversiktlege og som stiller krav til sjølvregulering, planlegging og koordinering. Gruppearbeid er ein arbeidsmåte som kan bli sett på som uoversiktleg og utfordrande for mange. I eit slikt arbeid vil elevar med utagerande åtferd ha bruk for oppgåver som er tydeleg avgrensa, samtidig som dei får tildelt spesifikke rollar og oppgåver, noko som kan strukturere arbeidet deira (Lunde & Lindbäck, 2020, s. 344).

Jolivette et al. (2017, s. 79) framhevar bruk av val i klasserommet som ein undervisningsstrategi. Dette er med på å gje elevane ei kjensle av kontroll, då dei få velja mellom ulike oppgåver som er lærarstyrte. Denne metoden kan auke engasjementet i klasserommet, dersom den blir brukt på riktig måte. Læraren kan også bruke val for å få elevane til å slutte med utagerande åtferd. Lunde og Lindbäck (2020, s. 344) meiner også at sjølvvalte læringsaktivitetar kan verke meir motiverande for desse elevane. Motivasjon for læring kan bli definert som drivkrafta bak innsatsen som blir lagt ned for å lære (Folkvord,

2016). Det kan bli sett på som ein situasjonsbestemt tilstand som blir påverka av forventningar, sjølvvurdering, erfaringar og verdiar (Folkvord, 2016). Lunde og Lindbäck (2020, s. 344) framhevar også utfordringar ved bruk av val i klasserommet som undervisningsmetode, då det fort kan skape kaos og lite oversikt for elevane. Det kan også vere vanskeleg å setje seg realistiske læringsmål under sjølvvalt arbeid. Dermed krev det ekstra støtte og oppfølging frå læraren for at elevane skal meistre denne arbeidsmetoden.

2.2.2 Reaktiv klasseleiing

Barn og unge si åtferd kan skje spontant, ureflektert og kan stundom vere kompleks å forstå (Grimsæth et al., 2018, s. 321). I motsetnad til ein proaktiv klasseleiar som arbeidar førebyggjande, vil ein reaktiv respons vere å ta omsyn og finne tiltak fortløpande i sanntid. Tiltaka vil vere styrt av prosessar som skjer i klasserommet frå time til time (Wolff et al., 2021, s. 140).

Situasjonsbestemt åtferdshandtering

Det blir skilt mellom strategisk og situasjonsbestemt klasseleiing, der strategisk klasseleiing er knytt til læraren si planlegging av undervisninga, kva elevåtferd læraren ynskjer og korleis måla for timen kan bli realiserte. Denne type leiing er grunnleggjande for god og effektiv klasseleiing av klassar og undervisningsforløp, men det vil alltid skje noko i undervisninga som ikkje er planlagt. Det kan til dømes vere at elevar viser utagerande åtferd, og i slike situasjonar er det behov for at læraren klarar å meistre uføresette hendingar når dei oppstår (Nordahl, 2014, s. 153). Wolff et al. (2021, s. 134) brukar omgrepet situasjonsmedvit, og definerer det som læraren sin kunnskap om det som skjer i sanntid i klasserommet. Denne kunnskapen kan læraren få direkte gjennom sanseintrykk eller gjennom erfaring. Dersom læraren har opplevd episodar og situasjonar som kan bli samanlikna med tidlegare erfaring, kan dette påverke korleis situasjonen blir oppfatta og handtert. Læraren må i slike situasjonar fyrst identifisere kor viktig hendinga er, for vidare å vurdere og tolke ho før kunnskap og erfaring blir integrert (Wolff et al., 2021, s. 135).

Grimsæth et al. (2018, s. 322) lyftar fenomenet fram som «det uforutsette» og meiner at skjønn er eit viktig element i lærarprofesjonen. For å utøve skjønn må læraren vere følsam,

årvaken og lydhøyr slik at reaksjonen og tiltaka som blir satt inn er hensiktsmessige ut frå elev, situasjon og kontekst. Nordahl (2014, s. 154) meiner at læraren bør variere klasseleiinga si ut frå klasse, tidspunkt og elevåtferd. I nokre situasjonar kan det vere hensiktsmessig med ei sterk og stram styring, med lite dialog, medan det i andre situasjonar kan vere rom for meir påverknad frå eleven si side. Situasjonsbestemt klasseleiing krev at læraren raskt vurderer og treff hensiktsmessige avgjersler om korleis leiinga bør bli utøvd for å gjere det beste ut av situasjonen (Nordahl, 2014, s. 154).

Ifylgje Biesta (2014, s. 159) er den pedagogiske dømmekrafta sjølv kjernen i det som går føre seg i klasserommet og i relasjonen mellom elev og lærar. Madden og Senior (2018, s. 198) meiner at lærarar må bruke både proaktive og reaktive strategiar i klasserommet. Under utagerande utbrot frå eleven framhevar Madden og Senior (2018, s. 198) fylgjande strategiar som effektive og ofte nytta: lytte til eleven, anerkjenne eleven sine kjensler, gjenta førespurnadar med ei roleg og klar stemme, gje eleven rom og tid, vurdere kva oppførselen kommuniserer, distrahere for å unngå eskalering av den utagerande åtferda og ta kontakt med kollegaer for å få råd og hjelp (Madden & Senior, 2018, s. 198). I tillegg til desse strategiane, meiner Wolff et al. (2021, s. 132) at læraren også må vite kven som treng anerkjenning og merksemd, og kva tiltak som bør bli satt inn.

2.3 Meistring og sjølvregulering

Meistring handlar om opplevingar av å lykkast fagleg eller sosialt, men også om å mobilisere tenkinga og åtferda til barn i møte med motgang, nederlag og kriser. Ut frå eit meistrings- og kompetanseperspektiv kan skulen førebyggje og løyse problem med bruk av pedagogiske metodar for å fremje sosial og skulefagleg meistring og kompetanse (Ogden, 2017, s. 120). Alle barn og unge bør ut frå dette perspektivet få meistringsmoglegheiter på sitt nivå, og i den samanheng, meiner Ogden (2017, s. 120) det er særleg grunn til å framheve meistringsmoglegheitene på det sosiale området i form av sosial kompetanse. Sosial kompetanse er kunnskapar, haldningar og ferdigheiter som gjer det mogleg å etablere og vedlikehalde sosiale relasjonar. Den sosiale kompetansen gjer det mogleg å etablere positive, sosiale relasjonar til jamaldrande så vel som vaksne, og det å kunne tilpasse seg normer og leve opp til sosiale forventningar.

Barn og unge som er sosialt kompetente kan uttrykke sine ynskjer og behov, men også hevda meiningane sine på ein tydeleg måte. Det er ikkje alle barn og unge som er sosialt kompetente, og det viser seg at barn med utagerande åtferd gjer ein del tankefeil som å feiltolke sosiale signal, gje andre negative intensjonar og vurdere aggressiv åtferd som funksjonell (Ogden, 2017, s. 121). Ifylgje Fraser et al. (2005) har studiar vist at barn og unge med utagerande åtferd har vanskar i alle fasar av sosial informasjonshandsaming, noko som kan forklare korleis og kvifor utagerande barn og unge strevar sosialt. Den sosiale utviklinga er avgjerande for sjølvbiletet og for kjensla av å vere inkludert eller ekskludert (Holmen, 2016, s. 183).

Utagerande åtferd og manglande sosial kompetanse kan bli ført tilbake til svikt i kognitive funksjonar, eksempelvis sjølvregulering. Kognitive ferdigheit er viktige for at barn skal kunne regulere følelsar og åtferd, men også for utvikling av sosial kompetanse (Ogden, 2017, s. 122). Sjølvregulering er ikkje noko som blir utvikla automatisk, men må bli lært. For nokre barn er det vanskelegare å lære seg å kontrollere kjenslene, enn å lære seg å lese og skrive. Derfor er dei avhengige av eit godt læringsmiljø som kan lære dei dette. For barn med utagerande åtferd er sjølvkontroll den ferdigheitsdimensjonen dei beherskar minst, og der læringsbehovet er størst. For at elevar med utagerande åtferd skal kunne lære, må dei som alle andre, også vere nøyde til å ha tru på seg sjølv (Ogden, 2017, s. 122).

2.4 Lærarrolla

2.4.1 Relasjonskompetanse

Omgrepet relasjonskompetanse handlar om å forstå og handle saman med andre på ein god og hensiktsmessig måte. Læraren sin relasjonskompetanse vil påverke kvaliteten på relasjonen mellom lærar og elev, då læraren har ansvaret for å utvikle kvaliteten på relasjonen. Det er viktig å sjå kvar einskild elev og vise respekt for deira integritet (Drugli, 2012, s. 45). Relasjonskompetanse blir definert som læraren si evne til å sjå den einskilde elev på deira premiss, og ut i frå det tilpassa si eiga åtferd til eleven. I dette inngår det at læraren er profesjonell og tek ansvar og kontroll over eige åtferd, slik at ho er tilpassa det som er best for eleven eller klassen som ei gruppe (Drugli, 2012, s. 45). Elevar har ifylgje Aasheim et al. (2020, s. 8) ein tendens til å gje autoritet til lærarar som etablerer eit godt

læringsmiljø, lykkast med å byggje positive relasjonar og oppmuntrar elevane til å delta i prosessen med å utarbeide klare reglar og rutinar. Den autoritative læraren er kjent som den mest effektive og føretrekte læraren i skulen. Ein autoritativ lærar er avhengig av gode relasjonar med elevane, og viser i denne relasjonen mykje varme samtidig som å ha struktur og kontroll. Læraren står fram som ein tydeleg vaksenperson, med gode relasjonar der kvar einskild elev blir respektert (Nordahl, 2014, s. 155).

2.4.2 Lærar–elev-relasjon

Ifylgje Nordahl et al. (2016, s. 13) spelar gode relasjonar mellom lærar og elev ei vesentleg rolle når det kjem til faglege- og sosiale prestasjonar på skulen. Læraren har ei sentral rolle når det kjem til utvikling av sosiale ferdigheitlar i klassemiljøet og lærar–elev-relasjon har ei betydning i denne utviklinga. For at elevane skal respektere kvarandre, er det viktig at lærarane er gode rollemodellar, alltid høflege, vennlege og respektfulle overfor elevane. Korleis læraren oppfører seg i klasserommet, vil skape ein atmosfære som påverkar elevane individuelt, men også på gruppenivå (Nordahl et al., 2016, s. 14). Måten læraren behandlar elevane på, kan også påverke korleis elevane forhold seg til kvarandre. Det vil seie at læraren kan vere både eit positivt og negativt førebilete som elevane lærer av (Ogden, 2022, s. 126).

Ei undersøking gjort av Hattie (2013, s. 171) viser at lærarar med gode eigenskapar til å byggje relasjonar med elevar, har betre føresetnadar for å bli likt og setje spor. Å skape gode relasjonar mellom lærar og elev krev visse ferdigheitlar frå læraren si side, som til dømes evna til å lytte, vise empati og omsorg og er positivt audmjuke overfor andre. I tillegg krev det at læraren har respekt for det eleven tek med seg inn i skulen, det kan vere ting frå heim, religion, kultur eller samfunn (Hattie, 2013, s. 185). Det er også fleire måtar læraren kan skape gode relasjonar med eleven på. Eit godt utgangspunkt er å vise interesse i eleven: kven dei er, kva dei driv på med på fritida og kva dei er opptatt av og likar. Ikkje all kontakt med eleven må handle om faglege tema, det kan vere vel så viktig å samtale om andre tema, noko som kanskje interesserer eleven meir (Ogden, 2022, s. 125).

Gode relasjonar kjem likevel ikkje automatisk, då den einskilde lærar må etablere dette i samspel med kvar elev og klasse. Metodar og teknikkar som fungerer svært godt i ein klasse,

kan fungere mindre bra eller ikkje i det heile i ein anna klasse. Dermed må relasjonen til klassen og elevane bli etablert og utvikla i kvart tilfelle (Ulleberg & Christensen, 2020, s. 53). Lunde og Lindbäck (2020, s. 142) meiner relasjonskompetanse handlar om at læraren forhold seg til kvar einskild elev på ein fagleg, personleg og kompetent måte. Vidare presenterer dei seks kompetansar som handlar om dette: 1) Læraren kjenner alle elevane sine, har empati og støttar dei emosjonelt og fagleg om det er behov. 2) Læraren er forsiktig og sensitiv når det kjem til elevane sine følelsar og behov i undervisninga. 3) Læraren viser varme og aksepterer alle elevane i alle situasjonar. 4) Læraren klarar å forstå stemninga og samspelet i gruppa og deretter påverke fellesskapet gjennom proaktive strategiar. 5) Læraren gjev uttrykk for å vere glad i alle elevane i gruppa, også dei som utfordrar og slit med samspelet. 6) Læraren klarar å fange opp og rettleie elevar som strevar sosialt og fagleg og skape meistring i nye situasjonar.

Å skape gode relasjonar med utagerande elevar, kan vere utfordrande. Dei kan ofte nekte å fylgje instruksjonar, ignorere det læraren seier og dei kan generelt vere lite motiverte og engasjerte (Caldarella et al., 2021, s. 163). Denne relasjonen kan ofte ver konfliktfylt, samtidig som elevar som utagere kan vere mindre likt av barn på same alder. Likevel viser det seg at det kan ha stor betydning dersom det oppstår gode relasjonar mellom lærar og elev, då eleven også kan bli betre likt av jamaldrande (Nordahl et al., 2016, s. 14).

2.4.3 Transaksjonsmodellen

Barn endrar seg og vil kontinuerleg vere i utvikling. Når eit menneske utviklar seg, er det eit resultat av biologiske faktorar (eigenskapar som er medfødt) og psykologiske tilstandar og forhold i omsorgsmiljøet. Barn vil tilpasse seg miljøet dei veks opp i, medan miljøet vil gjere det mogleg for barn å utvikle seg. Utvikling kan bli forklart gjennom transaksjonsmodellen, ein modell som viser korleis barnet og miljøet påverkar kvarandre gjensidig, over tid (Ringereide & Stai, 2021). Denne modellen er godt eigna for å forstå tydinga av læra–elev-relasjon, og korleis dette heng saman med eleven si utvikling. Både eleven og miljøet rundt vil vere i konstant endring og utvikle seg i forhold til kvarandre. Modellen viser dermed samspelet eleven har med faktorar rundt miljøet og korleis eleven si utvikling heng saman med dette over lengre tid. Eleven vil både påverke og bli påverka av miljøet rundt, og kvar einskild elev vil oppfatte dette ulikt, og vil i ulik grad og måte bli påverka. Ved å få inn ein ny

lærer som eleven får eit godt forhold til, kan det utvikle eleven i ei positiv retning. Dette er eit døme på korleis elev–lærer-relasjon kan ha ei betydning for ein elev, som tidlegare har fungert dårleg på skulen. Det motsette kan også skje dersom ein elev som trivst på skulen og gjer det godt, får inn ein ny lærar som ikkje klarer å etablere ein god elev–lærer-relasjon (Drugli, 2012, s. 17–18).

2.4.4 Elev–elev-relasjon

Ifylgje Lyng (2020, s. 100) har det stor betydning for elevane å skape eit inkluderande fellesskap og læringsmiljø i skulen. Eit godt fellesskap er avgjerande for å fremje elevar si helse, trivsel og læring. Relasjonar mellom elevane er ein avgjerande faktor for å få eit godt læringsmiljø i skulen (Nordahl et al., 2016, s. 11). Det er viktig for å førebyggje isolasjon og mobbing, noko som også kan ha negativ effekt over lengre tid. Elevane må lære å forstå seg sjølv, delta og finne sin plass i fellesskapet, og ikkje bruke energi på å bekymre seg over si sosiale tilhøyrse i skulen, då dette vil gå ut over læring. Kvar einskild elev skal føle seg trygg nok til å prøve ut og feile, utan å bli utsett for krenking frå andre medelevar (Lyng, 2020, s. 101). Skulen og klassen er ein sosial arena der elevane blir tvinga til å delta i ulike sosiale grupper, med mange forskjellige elevar, både når det kjem til læringsføresetnadar og interesser. Det er viktig at elevane lærer å anerkjenne kvarandre sine styrkar og svakheiter, som kan vere med å skape eit godt fellesskap som er avslappa, spontant og som viser god kommunikasjon på tvers av vennegrupper. Eit godt sosialt fellesskap i klassen med gode relasjonar mellom elevane, vil vere vesentleg for elevane si læring og utvikling, både sosialt og fagleg (Lyng, 2020, s. 102–103). Skulen er ein arena som inneheld eit sosialt spel som handlar om vennskap og sosial aksept. Elevane sine handlingar, personlege eigenskapar og sosiale evner vil vere prega av godkjenning av medelevar. Slik blir venskap viktig for læring og sosial utvikling (Nordahl et al., 2016, s. 12).

2.5 Pedagogisk handlingskompetanse

Det er både utfordrande og komplekst å drive undervisning som skal gje elevane utvikling og læring. Lærarane kan planleggje mykje på førehand, både mål for timen og fagleg innhald, men korleis undervisninga utspelar seg er vanskeleg å førebu seg på (Wolff et al., 2021, s. 132). Læraren si pedagogiske handlingskompetanse blir ifylgje Grimsæth et al. (2018, s. 314)

styrt utifrå pedagogiske mål og interesser. Ho er mangfaldig, kompleks, mogleg å forandre, kontekstuell og korrigerbar. Handlinga læraren gjer skal vere basert på pedagogisk teori, men tilpassa den ein skilde elev, i den gitte situasjon. Læraren kan ikkje bestemme på førehand kva slags pedagogisk handlingskompetanse som skal bli utøvd i situasjonen, då fleire faktorar spelar inn. Dette fordi pedagogisk praksis ikkje er føreseieleg når det blant anna kjem til emne, struktur på dagen, elevsamansetning og undervisningsmetode (Grimsæth et al., 2018, s. 314). Når det oppstår åtferd som ikkje er ynskt kan læraren kome rett inn i situasjonen og ha lite førehandsinformasjon, og må handle ut frå skjønn. Barn og unge kan reagere brått og uføreseieleg, der både årsaker og grunnar til handlinga kan vere vanskeleg for læraren å forstå. Uføreseielege situasjonar er ikkje negativt i seg sjølv, men ein del av skulekvardagen og lærarprofesjonen. Målet er at lærarane skal handle ut frå pedagogisk kunnskap, etikk, individuelle omsyn og kontekst, der elevane blir møtt med eit opent sinn (Grimsæth et al., 2018, s. 315).

Hendingar og situasjonar som oppstår i undervisningar er vanskeleg å planleggje, og blir tolka av læraren som står i situasjonen. Ein vellykka faktor for god klasseleiing er å forstå situasjonen som oppstår og korleis den viser seg over tid, i tillegg til korleis desse situasjonane påverkar læringa til eleven. Læraren må vurdere situasjonen som oppstår og avgjere der og då om det er behov for tiltak (Wolff et al., 2021, s. 132). Wolff et al. (2021, s. 132) meiner at erfaring i klasserommet er med å utvikle læraren si klasseleiing, der profesjonell og formell kunnskap er blanda med personlege eigenskapar, noko som forsterkar ferdigheitene i klasserommet. Etter kvart som lærarar opparbeider seg erfaringar vil det kome ein automatisert respons som er spesifikk for den gitte situasjonen (Wolff et al., 2021, s. 143).

Grimsæth et al. (2018, s. 314) framhevar dei tre pedagogiske handlingsformene *å vise*, *å spørje* og *å oppfordre* som verktøy læraren kan nytte og som kan bidreg til å fremje læringsprosessen til elevane. *Å vise* går ut på å modellere for elevane, men også å vise i form av til dømes film. Neste handlingsform, *å spørje*, handlar om å stille spørsmål til eleven sine tankar for å sjå nye ting, undre seg over og skape ei større forståing overfor eleven. Til slutt handlar det om å oppfordre eleven på ulike måtar. Det kan til dømes vere å oppfordre til å ta kontakt med ein lærar dersom det er nokre spørsmål, eller oppfordre til andre ting

som kan vere vanskeleg for den einskilde. Den pedagogiske handlingskompetansen kan bli utvikla gjennom erfaring, noko som blir reflektert over av læraren sjølv, men også saman i eit kollegium (Grimsæth et al., 2018, s. 315).

2.5.1 Samarbeid i lærarkollegiet

Ifylgje Nordahl (2014, s. 163) kan lærarar lett føle seg åleine med undervisning og klassen. Denne kjensla kan lett bli forsterka dersom klassen består av elevar som forstyrrar, uroa og er utfordrande. Dette er noko mange lærarar møter i skulen, og det er dermed viktig at lærarane deler pedagogiske strategiar mellom seg. Erfaringsutveksling kan vere med å påverke lærarane til å sjå andre moglegheiter og alternativ (Grimsæth et al., 2018, s. 315). Eit godt samarbeid kan også bli verdsett som ein måte å utvikle nye idear, gjere arbeidet meir effektivt og auke arbeidsmotivasjonen blant lærarane (Olsen & Huang, 2019, s. 5). For at dette skal skje må det bli utvikla ein samarbeidskultur på skulen, der den pedagogiske handlingskompetansen blir utvikla både hjå den einskilde lærar, men også felles i kollegiet. Grimsæth et al. (2018, s. 315) meiner dette må skje på tidspunkt som er planfesta, der lærarane saman kan reflektere rundt ulike pedagogiske måtar å handle på. Dette kan blant anna skje gjennom kritisk refleksjon, der lærarane utfordrar kvarandre ved bruk av opne spørsmål og samtalar om handling i møte med situasjonar der elevar viser utagerande åtferd. Det kan også vere refleksjon rundt eigne erfaringar og det kan bli utlevert ulike casar som opnar opp for diskusjon, noko som kan tryggje lærarane (Grimsæth et al., 2018, s. 322). Tilsette i skulen treng ifylgje Madden og Senior (2018, s. 189) ytterlegare og kontinuerleg fagleg utvikling når det gjeld handtering av utagerande åtferd i klasserommet. Dette kan vere ein støtte for lærarane på korleis dei skal reagere på utagerande åtferd.

Ifylgje Håstein og Werner (2014, s. 150) kan det i strevande klassar vere moglegheit for andre partar å bidra og hjelpe i klasserommet, men dette vil variere frå skule til skule. Dei som er nærast å kunne hjelpe er andre kollegaer, lærarteamet, leiinga på skulen og pedagogisk-psykologisk teneste (PPT). Skulen sin kultur for deling av erfaring, arbeide saman som team og det å kunne anerkjenne eigne problem vil påverke om læraren og klassen det gjeld får den hjelpa som trengst. Det vil også vere ulik terskel frå skule til skule for når det er greitt å få inn andre instansar. I tillegg vil det vere variasjon mellom lærarar og kollegium når det kjem til læringsfellesskap blant lærarane, og om det er eit støttande fellesskap som

deler erfaring og hjelper kvarandre. Leiinga på skulen kan også vere med å påverke både haldningar og kultur. Dei har moglegheit å påverke kva personalet skal ha fokus på og kor dei skal leggje merksemda si (Håstein & Werner, 2014, s. 150–151).

2.5.2 Skuleomfattande tiltak

Det finst ulike skuleomfattande tiltak som blir nytta i arbeidet med førebygging, for å styrke kompetansen blant elevane eller kollegiet (Ogden, 2022, s. 99). «Passport» er eit av mange program, med mål om å fremje den psykiske helsa, og sosial og emosjonell kompetanse til barn på 5–7. trinn. Ved å auke elevane sitt repertoar av ulike meistringsstrategiar skal elevane kunne handtere utfordrande situasjonar på ein betre måte. Gjennom programmet skal elevane lære å meistre eigne følelsar, vanskelege situasjonar dei kan kome opp og vite korleis dei kan støtte kvarandre. Denne læringa skjer gjennom ulike økter som læraren får tilgang til, noko som kan skape læring gjennom teikning, samtale, lesing og refleksjon (Vaksne for barn, u.å.).

Positiv åtferd- og læringsstøtte (PALS) er eit anna skuleomfattande program som blir brukt. Modellen er utvikla i USA som *Schoolwide Positive Behavior Support*, men har blitt tilpassa den norske skulen av ulike fagpersonar ved nasjonalt utviklingscenter for barn og unge (NUBU) (Ogden, 2022, s. 94). PALS skal bidra til å redusere utagerande åtferd blant elevar, og fremje sosial og fagleg læring i skulen. Modellen har som hensikt å redusere åtferdsproblem, men tiltaka skal likevel gje positiv merksemd til alle elevane, uansett føresetnadar. Dette er eit program som omfattar heile skulen, og alle tilsette skal dermed leggje vekt på positiv oppmuntring og involvering, i tillegg til å bruke same reaksjon på negativ åtferd, slik at det er føreseieleg (Talgø, 2020; Løvlie, 2013, s. 190). Skular får tilbod om PALS dersom over 80% av lærarane er eining i, og villig til å arbeide etter denne modellen. For at opplegget skal fungere optimalt, må alle vere lojale mot det. PALS går ut på å påskjønne positiv åtferd, og når dette kjem til synet, får eleven utdelt BRA-kort. Mange BRA-kort kan utløyse ulike privilegium som klassen i fellesskap kan nytte seg av. Straff blir brukt når elevane bryt reglar, og konsekvensane er ulike frå skule til skule, men det kan resultere i at klassen mistar BRA-kort, slik at det tek lengre tid før påskjønning blir oppnådd (Løvlie, 2013, s. 190).

2.5.3 Kritikk mot pedagogiske verktøy

Kinge (2020, s. 144–145) stiller spørsmål til bruk av ulike pedagogiske verktøy i form av program som førebyggjande tiltak. Kvar gong det blir retta merksemd mot eit problem- eller satsingsområde i skulen oppstår det ulike manualar og handbøker som blir nytta. Kinge (2020) meiner at ein aldri kan erstatte det menneskelege møte, då ein som menneske i kontakt og samhandling med andre vel «verktøyet». Verktøy er valt ut ifrå den einskilde elev og den sitt behov, då ein må tilnærma seg elevar ulikt. Program og manualar kan for nokre vere nyttig, men for andre bli oppfatta som mekanisk og teknisk, og då ha motsett effekt. Ifylgje Grimsæth et al. (2018, s. 313) søkjer lærarar ofte ulike program som verktøy, men sjølv om det blir nytta program for handtering av åtferd og læring av sosial kompetanse, søkjer lærarane i tillegg kunnskap som kan utvikle den pedagogiske handlingskompetansen deira.

PALS er eit program som har blitt kritisert, både av lærarar, føresette og forskarar. Løvlie (2013, s. 191) går hardt ut mot PALS som åtferdsregulerande verktøy, og meiner at programmet er med å «leite» fram problemåtferd blant elevane i skulen. Stort fokus på kvar minste åtferd som viker frå normalen, gjer at lærarane er på vakt og held utkikk på alt eleven gjer. Løvlie (2013, s. 191) stiller seg vidare kritisk til at denne type førebygging skal gjelde alle elevar og at denne metoden taklar problem som endå ikkje har oppstått, eller som elevane ikkje har tenkt å gjere. Det blir hevda at PALS skapar ro og orden i skulen og at det er heilt nødvendig, men Løvlie (2013, s. 196) er kritisk til å bruke PALS som inngang til denne roen og ordenen.

2.6 Klassemiljø

Alle elevar i skulen har rett til eit trygt og godt skulemiljø som fremjar helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998, § 9 A–2). Dette kjem også fram i overordna del i læreplanen, som seier at eit godt læringsmiljø blir utvikla og oppretthaldt av trygge vaksne i samarbeid med elevane. Eit godt læringsmiljø legg grunnlaget for ein positiv kultur i skulen, der elevar blir oppmuntra og støtta, og utfordra til fagleg og sosial utvikling. I arbeidet med å utvikle eit godt læringsmiljø skal mangfaldet i gruppa bli anerkjent som ein ressurs og elevane skal

lære seg å respektere alle, og vite at alle har ein plass i fellesskapen (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 16).

Læreren er avgjørende for et læringsmiljø som motiverer og bidrar til at elevene lærer og utvikler seg. Det krever at læreren viser omsorg for den enkelte elev. Det innebærer også å hjelpe elever som tar uheldige valg, ikke føler seg inkludert, eller som strever med å lære det som er ønsket og forventet (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 20).

Ifylgje Grimsæth et al. (2018, s. 314–315) er kvar einskild elev avhengig av eit godt læringsmiljø som stimulerer til sosial og emosjonell utvikling, slik at eleven unngår å bli ekskludert frå gruppa, stigmatisert og ikkje trivst på skulen. Læringsmiljøet er knytt til dei miljømessige faktorane i skulen, noko som har innverknad på elevane si sosiale og faglege læring, i tillegg til eleven sin generelle situasjon i skulekvardagen. Venskap og deltaking i sosiale fellesskapar, relasjonar til medelevar og lærarar, klasseleiing, normer og reglar, verdiar, forventningar til læring og det fysiske miljøet på skulen er faktorar læringsmiljøet i hovudsak er relatert til (Nordahl, 2014, s. 115). Elevane si oppleving av sosial støtte og tilhøyrse i skulen er ikkje berre eit resultat av kva den einskilde lærar gjer, men også eit resultat av det generelle læringsmiljøet (Federici & Skaalvik, 2013, s. 60).

2.7 Heim–skule-samarbeid

Heim og skule er dei mest betydningsfulle utviklingsarenaene for barn og unge (Imsen, 2017, s. 402). Erfaringar dei tileignar seg gjennom desse utviklingsarenaene får stor innverknad på deira vidare fungering og utvikling. Nemningane «heim» og «foreldre» omfattar òg andre føresette (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 29), der omgrepet «foreldre» blir definert sosialt og ikkje biologisk (Eidsvåg, 2022, s. 89). Eit godt samarbeid mellom heim og skule bidreg til å skape samanheng og heilskap i elevane sine liv, og kan bli sett på som eit band og samspel mellom dei ulike utviklingsarenaene til eleven. Ei forståing av at det som skjer på skulen, heng saman med livet heime i familien (Drugli & Nordahl, 2016, s. 2). Å analysere på denne måten handlar om å studere korleis det som hender i ein situasjon, verkar inn på det som skjer i ein anna situasjon, og korleis endringar i eit miljø også fører til endringar i eit anna miljø (Imsen, 2017, s. 402). Når ein som lærar startar ein

skuletime kan ein med fordel resonnerer over kva elevane bringer med seg til timen, i tillegg til sekken med skulebøker. Det kan vere ting som skjer i friminutt eller følelsar eleven har kjent på i føregåande timar som kan påverke åtferda i gjeldande skuletime (Imsen, 2017, s. 403). For at ein som lærar skal kunne utvikle forståinga ein har av elevane er det avgjerande å lytte tett og nært til føresette. Foreldra er dei som kjenner barnet sitt best, og som kan bidra med viktig informasjon. Denne informasjonen kan auke innsikta og forståinga læraren har av eleven (Kinge, 2020, s. 149).

«Opplæringen skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet, og samarbeidet skal bidra til å styrke elevenes læring og utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 17). Forsking viser at eit godt samarbeid mellom heim og skule, der foreldre også spelar ein aktiv rolle, har stor betydning for barn og unge når det gjeld ei rekkje områder knytt til skulen. Betre læringsutbytte, betre sjølvregulering, betre trivsel, mindre utagerande åtferd, mindre fråvær, gode relasjonar til medelevar, betre arbeidsvaner, ein meir positiv haldning til skulen, betre leksevanar, god arbeidsinnsats og høgare ambisjonar er områder eit godt samarbeid kan påverke (Drugli & Nordahl, 2016, s. 6). Lærarar får gjennom eit godt foreldresamarbeid betre innsikt i elevane sine behov og korleis dei fungerer, og kan derfor støtte elevane på ein meir tilpassa måte i skulekvardagen. Sentralt for formidlinga av skulen sine normer og verdiar er foreldra sitt engasjement og sosiale ressursar (Drugli & Nordahl, 2016, s. 7). Haldningane heimen har til skulen, kan påverka elevane sin innsats og engasjement. Heimen møter skulen med ulike behov, meiningar og forventningar, noko som kan skape spenningar og utfordrande som skulen må handtera (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 19). Elevar vil lettare vere mottakelege og ta til seg skulen sine normer og verdiar dersom foreldra støttar opp under desse. Samarbeidet mellom heim og skule er derfor ein viktig del av det totale læringsmiljøet (Drugli & Nordahl, 2016, s. 7).

3.0 Metode

I dette kapitlet blir det gjort greie for val av metode og kva som ligg til grunn for dette valet og oppgåva sin vitenskaplege ståstad. Vidare blir det forklart korleis datamaterialet vart samla inn, handtert og analysert, i tillegg til val av informantar. Til slutt vil me kome inn på oppgåva sin validitet og reliabilitet, kva forskningsetiske omsyn som er tekne, før me til slutt kjem inn på eventuelle svake trekk ved studien.

3.1 Det vitenskapsteoretiske perspektivet

Målet med forskning er å utvikle kunnskap eller kome med ny kunnskap, og i denne prosessen bør ein ha eit reflektert forhold til nettopp *kunnskap*. Vitenskapsteoretiske undersøkingar handlar om meir enn kva vitenskap er, eller kan vere. Eit sentralt spørsmål i vitenskapsteorien er nettopp korleis ein kan, eller bør gå fram for å tileigne seg sikker kunnskap (Høgheim, 2020, s. 18). Vitenskapsteori og metode er dermed vovne inn i kvarandre og dannar grunnlaget for val av metode (Harstad, 2022, s. 19). Synet forskaren har på kunnskap, kan påverke informasjonen som er nødvendig for denne tileigninga, noko som vidare kan påverke framgangsmåten. Vitenskapsteori har som mål å sjå samanhengen mellom metoden som blir nytta og kva som er sikker kunnskap (Høgheim, 2020, s. 18). I denne delen blir fenomenologi og hermeneutikk presentert, to vitenskapsteoretiske ståstadar som ligg til grunn i denne forskinga.

3.1.1 Fenomenologi

Denne oppgåva byggjer på ei fenomenologisk tilnærming som relevant i denne forskinga. Fenomenologi blir nytta for å forstå sosiale fenomen ut frå aktørane sine perspektiv og beskriv verda slik den blir oppfatta av informantane (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 45). Fenomenologien blei grunnlagt av filosofen Edmund Husserl ved inngangen av 1900-talet og handla i byrjinga om medvit og opplevingar. Seinare blei denne tilnærminga vidareutvikla av Martin Heidegger og Maurice Merleau-Ponty, og omfatta etter kvart menneska si livsverd (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 45). Livsverd inneber den heilskapen me som historiske vesen lev innanfor. Det er ei felles verd som inneber at me eksisterer ilag med andre (Gadamer, 2010, s. 283). Gjennom ei fenomenologisk tilnærming er målet å kome så nært ei forklaring på det mennesket har opplevd som mogleg (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45).

Fenomenologisk metode handlar om å beskrive fenomenet så presist som mogleg. Ved denne tilnærminga er det viktig å beskrive nøyaktig, utan å forklare og analysere. Målet er å undersøkje fenomenene, fyrst ved å beskrive ein skilde fenomen, for deretter å søkje ei felles forståing (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Fenomenologi gjer seg gjeldande i denne forskinga då me er opptatt av korleis informantane opplever fenomenet klasseleiing som ein førebyggjande faktor mot utagerande åtferd. Me er ute etter korleis informanantane opplever si livsverd og oppfattar fenomenet i kvardagen, på skulen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Formålet med intervju er å hente inn informantane si forståing av fenomenet klasseleiing, i tillegg til deira erfaring og kunnskap om dei aktuelle tema. For å kunne svare på problemstillinga er det ikkje nok at fenomenet blir beskrive, det må også bli forstått. For å kunne tolke og forstå det informantane beskriv, nærmar me oss ei hermeneutisk tilnærming som også vil liggje til grunn i denne oppgåva.

3.1.2 Hermeneutikk

I tillegg til den fenomenologiske tilnærminga, vil oppgåva ha ei hermeneutisk tilnærming. Menneskevitskapen søkjer etter å forstå menneskeskapte meiningar, der omgrepet forståing er sentralt (Harstad, 2022, s. 75). Forståing tyder ifylgje Gadamer (2010, s. 212) fyrst og fremst å forstå kvarandre. Det handlar ikkje om forståinga sin framgangsmåte, men vilkår for forståing, altså det som må vere på plass for å forstå. Interessa for kva det vil seie å forstå, oppstod i utgangspunktet i teologien og har opphavet sitt frå spørsmålet om riktig oppfatning av bibelske tekstar (Harstad, 2022, s. 77). Denne læra utviklar seg vidare i to retningar, den teologiske og den filosofiske, utarbeida av Dilthey (Gadamer, 2010, s. 205). Schleiermacher utviklar hermeneutikken vidare i retning hermeneutisk vitskap (Gadamer, 2010, s. 210), og retning tolkingsvitskap. Der blir det framheva at den som tolkar teksten har ei betre forståing, enn forfattaren sjølv (Gadamer, 2010, s. 224–225).

Å forstå menneskeskapte meiningar vil vere avhengig av fleire faktorar som kontekst og bakgrunn, i tillegg til korleis kvar einskildindivid oppfattar meiningar og verdiar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 74). Ifylgje Gadamer (2010, s. 280) er horisont eit omgrep i denne forståinga, men også eit viktig omgrep i hermeneutikken. Ein horisont har ingen faste grenser, men beveger seg i same retning og er open for utviding. Ein kvar oppleving har

implisitte horisontar av «før» og «etter», som til slutt blir smelta saman til eit kontinuum av opplevingar som til saman dannar ein opplevingsstraum (Gadamer, 2010, s. 280–281). I ein vitskapeleg forståingssituasjon møter to horisontar kvarandre og det som skjer blir kalla ei horisontalsamansmelting (Rykkje & Ueland, 2022, s. 7). I denne oppgåva vil horisont vere viktig, då ulike omgrep som blir nytta vidare i oppgåva vil vere horisontsamansmeltingar, altså eit kontinuum av opplevingar. Hermeneutikken kan lære kvalitative forskarar å analysere intervjuet som tekst og vere bevisst på den kontekstuelle fortolkingshorisonten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 74).

Den hermeneutiske sirkelen tyder at forskaren sjølv blir innvevd i det som blir forska på. Før Schleiermacher var heilheita i hovudsak berre tekst. Med Schleiermacher og Dilthey blir tekst sett på som ein del av ein større kontekst, der forfattaren er viktig. Seinare med Heidegger og Gadamer blir forforståinga avgjerande for forståinga av teksten (Harstad, 2022, 94). Dette vil seie at forskarar må vere merksame på korleis teksten blir tolka, og leggje til grunn at historier og tradisjonar kan påverke forståinga av tekstar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 74). I denne oppgåva vil hermeneutikken kome fram gjennom tolking av transkribert materiale. Det blir dermed viktig å leggje til grunn at materialet kan bli tolka ulikt av forskjellige personar, og det kan vere ulike erfaringar, opplevingar, oppfatningar, og utdanningar (Harstad, 2022, s. 93), som påverkar vår tolking av datamaterialet.

3.2 Forskaren si rolle

Forskaren sin integritet og rolle som person er avgjerande for kvaliteten på dei etiske avgjerslene som blir tekne i forskinga, i tillegg til den vitskapelege kunnskapen. I kvalitativ forskning med intervju som metode, er forskaren sin integritet avgjerande, då intervjuaren sjølv er nøkkelen til å hente inn kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Forskingsåtfærd er forbundet med forskaren sin moralske integritet, empati, sensitivitet og engasjement i moralske spørsmål og handlingar. I tillegg blir det stilt krav til den vitskapelege kvaliteten på informasjonen som blir lagt fram i oppgåva. Med dette blir det meint at funna som blir presentert skal vere så nøyaktige som mogleg, i tillegg til at det skal verer representativt for forskingsområdet. Fortruelegheit med verdispørsmål, etiske retningslinjer og teoriar kan

hjelp forskaren å ta riktige val som veg etiske omsyn opp mot vitenskaplege omsyn i forskinga (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108).

Forskaren må vere bevisst på eige etisk forskingsåtfærd, med vektlegging på etiske evner og dydar. Det er fleire måtar å tileigne seg etisk forskingsåtfærd på, det kan skje både gjennom fellesskap, kontekst, fortellingar og dømer. Å vere etisk dyktig handlar om evna, kjennskapen og kompetansen til faget sin praksis (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 111–113). Forskaren må også vere bevisst på at forskinga er uavhengig og eventuelle tilknytingar til intervjudeltakarane må bli lagt vekk. Ein må vere bevisst på at ulike tilknytingar til informantane kan føre til ignorering av visse resultat for å leggje meir vekt på andre funn, sjølv om undersøkinga har vore så nøytral som mogleg. Forskaren kan då tolke resultata ut frå informantane sine perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108).

3.2.1 Forskaren si forforståing

I tillegg til bevisstheit kring eige rolle og korleis forskar og informant kan påverke kvarandre, spelar forskaren si forforståing også inn. Forforståing er summen av erfaringar, oppfatningar, opplevingar, utdanning, vennskap, samtalar osv. i møte med andre. Sentralt i denne forforståinga ligg fordommar (Harstad, 2022, 93). I eit hermeneutisk perspektiv vil det seie at ein skal lese på ein fordomsfri og fornuftig måte, noko som særleg er vanskeleg då teksten i seg sjølv gjev autoritet. Derfor skal forskaren ha mot til å bruke eigen forstand for å forstå teksten riktig (Gadamer, 2010, s. 309). Ifylgje Gadamer (2010) er eige forforståing med å bestemme korleis ein oppfattar og forstår ulike ting. Derfor er det viktig at ein er open for andre si forforståing, då kvart individ går inn med forskjellige forforståingar, og dermed oppfattar ting ulikt. Dette inneber at ein relaterer andre sine oppfatningar til heilskapen av våre eigne oppfatningar. I denne forskinga vil dette seie at me må vere opne for andre si forforståing av fenomenet. Dette blir kalla fenomenologisk reduksjon og krev at forskaren tek vekk førestillingane sine om det gitte innehalde eksistera eller ikkje. Dersom forskaren ikkje er observant på dette før datainnsamlinga, kan førestillingar om temaet påverke korleis informantane svarar og tenkjer under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46).

3.3 Val av metode

I gjennomføringa av eit forskingsprosjekt, må ein nytte ei form for metode. Metode kan bli sett på som eit verktøy som blir nytta for å samle inn, tolke og bearbeide informasjon.

Metode dannar ein slags framgangsmåte på korleis ein best mogleg skal få svar på det ein vil forske på, i tillegg til å tilføre ny kunnskap til fagfeltet (Larsen, 2017, s. 17). «Metode handler om hvordan vi kan eller bør gå frem for å skape kunnskap» (Høgheim, 2020, s. 27). Det er vanleg å skilje mellom to ulike metodar, kvalitativ og kvantitativ. Det finst fleire ulike variantar innanfor dei to ulike metodane, der den største forskjellen går på kva data som blir søkt etter. Ein enkel måte å skilje desse metodane på er at kvantitativ metode samlar inn data i form av tal, medan kvalitativ metode samlar inn data i form av tekst (Høgheim, 2020, s. 29).

I kvantitativ forskning skal ein forklare eit fenomen gjennom å samle inn numeriske data, og analysere desse. Data blir analysert og presentert gjennom statistikk. I denne type forskning skal ein forklare eit fenomen, der målet med forskinga er å undersøkje om fenomenet er slik ein trur det er (Høgheim, 2020, s. 97). Målet med kvalitativ forskning derimot, er å undersøkje eit felt, menneske eller fenomen der ein ikkje har noko formeining på førehand om kva som blir sagt eller observert. Det er dermed viktig å samle inn rikt og detaljert informasjon for å kunne forske på fenomenet (Høgheim, 2020, s. 129). Det er også vanleg å kombinere desse metodane, dersom forskinga inneheld både tall og tekst. Dette blir kalla mixed methods (Høgheim, 2020, s. 30).

I startfasen på eit forskingsprosjekt er det viktig å velje tema og problemstilling fyrst, og deretter finne ut kva slags metode som er best eigna. Det er fleire forhold som er med å bestemme kva slags metode ein skal bruke, mellom anna problemstilling, formål, føresetnadar, eigenskapar ved studieobjekt og forholdet til kjelda (Larsen, 2017, s. 25). Temaet for denne forskinga er utagerande åtferd, med fylgjande problemstilling: «Korleis kan lærarar si klasseleiing verke førebyggjande på utagerande åtferd i klasserommet?». Målet er å få kunnskap om lærarar sine erfaringar med klasseleiing og utagerande åtferd og om klasseleiing kan verke førebyggjande. Med bakgrunn i dette vil kvalitativ metode, med intervju som framgangsmåte vere den mest eigna metoden for å svare på problemstillinga.

3.4 Kvalitativt forskingsintervju

I kvalitativ forskning er intervju den mest dominerande forma for datainnsamling. Dette er ein fleksibel metode, som kan bli gjennomført nesten over alt, og den gjer det mogleg å få detaljerte skildringar av fenomenet som blir undersøkt (Johannessen et al., 2021, s. 105). Ifylgje Johannessen et al. (2021, s. 106) er intervju særleg godt eigna når ein er ute etter informanten sine erfaringar og opplevingar, fordi informanten får moglegheit til å utdjupe synspunkta sine og får vere med å bestemme kva som blir tatt opp gjennom intervjuet. Dette gjev informanten større fridom til å uttrykkje seg, i forhold til kva eit spørjeskjema ville gjort.

I eit kvalitativt forskingsintervju skal ein hente inn informanten sin levde kvardag, der målet er å få fordomsfrie skildringar frå informanten si livsverd. Med livsverd blir det meint korleis informanten møter verda i dagleglivet og korleis dagleglivet blir oppfatta, opplevd og møtt utan nærare forklaring (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Det kvalitative forskingsintervjuet søker kvalitativ kunnskap i form av normalt språk. Gjennom intervjuet får ein nyanserte skildringar av informanten si livsverd gjennom ord, ikkje tal (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Målet med intervju er å studere erfaringar, haldningar og meiningar. Gjennom denne metoden får ein innblikk i informanten si livsverd, og gjennom intervjuet kan ein svare på kvarandre sine spørsmål og skape ei forståing for kvarandre (Johannessen et al., 2021, s. 105). Verda blir forstått gjennom informantane sine auger, med mål om å hente fram deira erfaringar og opplevingar. Informantane utvekslar sine erfaringar, og bidreg då med å skape mål og meining om eit bestemt tema (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20).

3.4.1 Semistrukturert intervju

Det finst ulike måtar å gjennomføre eit intervju på, der semistrukturert intervju er nytta i denne undersøkinga. Semistrukturert intervju er den metoden som er forbunden med fenomenologisk undersøking, og er utbreidd i kvalitativ forskning (Høgheim, 2020, s. 141; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44). Målet med denne type intervju er å hente inn informasjon og beskrivingar frå objektet sin livsverd, som vidare skal bli tolka (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). I denne forskinga eignar det seg å bruke semistrukturert intervju, fordi det trengst

informasjon om korleis eit menneske har opplevd eller erfart utagerande åtferd, noko som kan bli sett på som eit fenomen (Høgheim, 2020, s. 141).

I eit semistrukturert intervju har forskaren eit overordna mål for sjølve intervjuet, noko som er likt for alle deltakarane. Dette kan kome til syne gjennom spørsmål eller tema som er planlagt på førehand, noko alle informantane skal gjennom. Det som gjer intervjuet semistrukturert er at det opnar opp for at informantane kan snakke om andre tema, dersom dette skulle dukke opp undervegs i intervjuet (Høgheim, 2020, s. 131). I eit slikt intervju er det også rom for å stille oppfølgingsspørsmål, noko som kan få informantane til å utdjupe meir eller vere meir konkret, dersom det skulle vere nødvendig. Dette gjer det meir fleksibelt og skapar rom for andre relevante tema som kan bli sett i ljøs av problemstillinga. Det er viktig at intervjuarane utformar intervjuguiden på ein hensiktsmessig måte og passar på å få inn den informasjonen som trengst for å svare på problemstillinga (Larsen, 2017, s. 99).

3.4.2 Intervjuguide

Ein intervjuguide er ei liste over tema og generelle spørsmål som skal bli gått gjennom under sjølve intervjuet. Dei ulike tema som skal bli gått gjennom, spring ut frå problemstillinga (Johannessen et al., 2021, s. 101). Intervjuguiden vart strukturert i fire tema: informasjon om informanten, utagerande åtferd, førebygging av utagerande åtferd og klasseleiing, der det også var lagt inn underpunkt på kvart tema, for at informantane skulle ha moglegheit til å kunne utdjupe (vedlegg 2). Intervjuguiden inneheld opne spørsmål, for og best mogleg lyfte fram informantane sitt perspektiv. Dette er med på å gje informantane eit større handlingsrom i svara deira (Høgheim, 2020, s. 133). Dei ulike temaa vart utarbeida med utgangspunkt i teori og forskning på feltet, og kvart tema inneheldt tre til fem spørsmål, der målet var å hente inn informasjon om eit utval lærarar sine erfaringar og opplevingar med utagerande åtferd i klasserommet, og førebygging av dette (vedlegg 2). Med semistrukturert intervju som utgangspunkt blei det utarbeida ein fleksibel intervjuguide som opna opp for fleksibilitet med omsyn til rekkefylgja på spørsmåla. Dette gjev intervjuarane moglegheit for å stille oppfølgingsspørsmål, slik at informanten kan utdjupe meir eller vere meir konkret (Larsen, 2017, s. 99).

I byrjinga av intervjuguiden var det lagt inn nokre introduksjonsspørsmål som inngang til tema. I denne delen måte informantane svare på generelle spørsmål om utdanning, erfaring og alder, før sjølve intervjuet var i gang, og hovudtemaa blei presentert. Ifylgje Johannessen et al. (2021, s. 112) er dette med på å rette informanten sitt fokus inn på intervjuet og temaa som skal bli kasta ljøs over. I denne delen fekk også informantane eit innblikk i bakgrunnen for temaa og problemstilling for oppgåva, i tillegg til informasjon om korleis intervjuet kom til å gå føre seg.

3.4.3 Pilotering

I forkant av intervjua blei det gjennomført eit pilotintervju på ein medstudent på studiet. Målet med dette var å få innsikt i om intervjuguiden gav riktig informasjon, og om spørsmåla var forståelege (Høgheim, 2020, s. 165). Piloteringa gav oss innblikk i kva spørsmål som var godt formulerte, og kva som trong å bli revidert før gjennomføring av intervjua. Dette pilotintervjuet var med å skape ein tryggleik kring både korleis spørsmåla skulle bli stilt, i tillegg til bruk av lydopptakar i intervjusituasjonen. Nokre av spørsmåla i intervjuguiden vart formulert om etter piloteringa, og det vart då bestemt at begge forskarane skulle vere med på alle intervjua. Dette blei sett på som nødvendig for å få mest mogleg informasjon og utbytte av datainnsamlinga.

3.4.4 Utval av informantar

Ifylgje Johannessen et al. (2021, s. 24) må forskarane vurdere på førehand kva kriterium som skal liggje til grunn i forskinga, uavhengig av framgangsmåte. Det må bli samla inn data som er mest mogleg relevant i forhold til problemstilling, og rekruttering av informantar må dermed skje på bakgrunn av dette. Det må bli tatt stilling til kor mange informantar som trengst får å leggje eit godt grunnlag for å svare på problemstillinga og korleis informantane skal bli rekruttert på førehand. På bakgrunn av temaa og problemstillinga var det hensiktsmessig å intervjuje lærarar som arbeidar i grunnskulen og som har erfaring med utagerande åtferd. Med lærings- og undervisningshemma åtferd i form av utagering som grunnlag for studien, var det ynskjeleg å intervjuje lærarar som står i klasserommet til dagen, og som handterer og førebyggjer denne typen åtferd i klasseromsituasjonar. For å svare på

problemstillinga, var det viktig å ha informantar med erfaring rundt utagerande åtferd og som kjenner godt til skuleverket.

Kor stort utvalet bør vere, varierer frå undersøking til undersøking, avhengig av problemstilling, måten data blir samla inn på og kva ressursar som er tilgjengelege. Det er vanskeleg å vurdere på førehand kor mange informantar som er nok, men ein god regel er å gjennomføre intervju til det ikkje lenger blir tilført ny informasjon. Det er dermed ingen øvre eller nedre grense på kor mange ein kan intervju, men i praksis er det vanskeleg å intervju heilt til ein ikkje får noko ny informasjon (Johannsen et al., 2021, s. 74). Utvalet av informantar i denne forskinga består av seks kvinnelege lærar på mellom- og ungdomstrinnet som innfrir fylgjande inklusjonskriterium: 1) Har eller har hatt elevar som viser ei utagerande åtferd i klasserommet, og 2) minst 3 års erfaring som lærar i grunnskulen. Sjølv om desse seks kvinnelege informantane innfrir inklusjonskriteria, kan det vere ein moglegheit at det hadde kome fram andre funn dersom utvalet av informantar hadde bestått av fleire kjønn.

For å velje ut informantane er det nytta maksimal-variasjon-sampling. Dette er ein strategi som blir brukt for å få innsikt i ulike måtar å oppleve, utføre eller oppfatte noko på, og utvalet blir valt for å få variasjon i intervjuet (Høgheim, 2020, s. 155). Dette er gjort ved at utvalet består av informantar frå ulike skular, kommunar og klassetrinn. Det var likevel vanskeleg å nytte denne metoden gjennom heile utvalsprosessen, då det var vanskeleg å rekruttere lærarar. Etter å ha sendt mail (vedlegg 4) til fleire rektorar på ulike skular, utan svar, blei bekvemmelighetsutvelginga også nytta for rekruttering. Det inneber at ein forskar på dei som er tilgjengelege rundt seg (Høgheim, 2020, s. 157). Rekrutteringa har skjedd både gjennom praksis på studiet, jobb og kjennskap i skulen, noko som har resultert i eit breitt utval informantar, frå ulike geografiske stadar som også gjev variasjon blant informantane.

3.5 Presentasjon av informantane

Med hensikt å bevare anonymiteten til informantane får dei fiktive namn. Kari, Olga, Nora, Tiril, Berit og Mette vil bli nytta vidare i studien, der rekkjefylgja på informantane går i den rekkjefylgja intervjuar vart gjennomført i. Alle informantane arbeida på tidspunktet

intervjuet fann stad som lærarar på mellom- og ungdomstrinnet, men kva utdanning dei har varierer. Det er eit stort sprik når det kjem til erfaring i skulen, alt frå 3–45 år. Dette gjer at dei har ulik mengd erfaring når det kjem til utagerande åtferd i klasserommet, noko som gjev eit større spekter på korleis ulike lærarar førebyggjer og arbeider med dette. Variasjon i kva utdanning dei ulike informantane har, gjev ulik teoretisk bakgrunn, handtering og bruk av strategiar i skulen.

Namn	Alder	Utdanning	Jobb	Erfaring
Kari	Kvinne, 39 år	Adjunkt med tillegg. Sos-ped. og rettleiing.	Kontaktlærer på ungdomssteget.	14 år i skulen på 1–10 trinn.
Olga	Kvinne, 67 år	To-årig lærarskule, vidareutdanning i drama og musikk, tysk, norsk og engelsk.	Kontaktlærer på mellomsteget.	45 år i skulen på 1–10 trinn.
Nora	Kvinne, 29 år	Master i idrettsvitskap og årsstudium i engelsk og PPU.	Kontaktlærer på mellomsteget.	3 år i skulen på 1–10 trinn.
Tiril	Kvinne, 35 år	Adjunkt med faga engelsk og samfunnsfag. Bachelor i fysioterapi.	Kontaktlærer på ungdomssteget.	4 år i skulen på 5–10 trinn.
Berit	Kvinne, 57 år	Adjunkt og rettleiar.	Kontaktlærer på mellomsteget.	35 år i skulen på 5–10 trinn.
Mette	Kvinne, 47 år	Allmennlærer. Spes.ped og psykologi.	Kontaktlærer på mellomsteget.	18 år i skulen, på 1–7 trinn.

Tabell 1: Presentasjon av informantane

3.5.1 Gjennomføring av intervju

Intervjua vart gjennomført ansikt-til-ansikt på tre ulike skular hausten 2022. Ved å vere til stades under intervju, sikrar ein seg viktig informasjon, då mykje av det som blir formidla mellom menneske, blir uttrykt gjennom kroppsspråk. Ved å gjennomføre intervjua ansikt-til-ansikt sikra me oss derfor verdifull informasjon, også gjennom kroppsspråket til informantane (Høgheim, 2020, s. 132). Informantane bestemte kva tidspunkt på dagen det passa best å gjennomføre intervjuet, noko som varierte frå informant til informant. Nokre

nytta fritimar, medan andre hadde moglegheit etter at skuledagen var ferdig. Ved å gjennomføre intervju på den skulen som kvar informant er lærar ved, vart intervju gjennomførte i informantane sine trygge og kjente omgjevnadar. For å sikre oss same bakgrunnsinformasjon var begge forskarane med på alle intervju. Den eine forskaren hadde ansvar for å stille spørsmål, medan den andre noterte undervegs og formulerte oppfølgingsspørsmål ved behov.

3.5.2 Transkribering av intervju

Intervju resulterte i seks ulike lydopptak, i tillegg til nokre notatar som blei skriven undervegs i intervju. Datamateriala vart transkribert. Transkripsjon er ein direkte omdanning av munnleg intervju til tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 2010). Dette er ein prosess som er omfattande og tidkrevjande, men som kan gje eit betre datagrunnlag, i tillegg til høgare validitet (Larsen, 2017, s. 110). Skriftleg datamateriale er betre eigna til å analysere, då materiale blir meir oversiktleg og det er lettare å strukturere og kategorisere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Datamateriale består av seks intervju der kvart intervju varar ein plass mellom 17–45 minuttar, noko som til saman dannar godt over tre timar med intervju. Transkribering gjev oversikt over datamaterialet og kan danne grunnlag for ulike kategoriar som kan bli analysert. Transkriberinga er skriva på bokmål eller nynorsk, det som låg nærast talespråket til informanten.

3.6 Analyse og tolking av datamaterialet

Når datamaterialet er samla inn, må det bli analysert. I dette arbeidet finst det programvarer som kan bli nytta som hjelpemiddel. Slike programvarer blir ofte kalla for datastøtte, kvalitativ dataanalyse. Programvarer gjer ikkje sjølv jobben for forskaren, men blir brukt til å analysere, kode og framstille kvalitativt forskingsmateriale, særleg når det er snakk om store datamengder frå kvalitativ forskning (Johannessen et al., 2021, s. 161). Det blei ikkje sett på som eit stort problem å kategorisere utan hjelpemiddel, då det var overkommelege datamengder å analysere. Tematisk analyse blei deretter valt som metode for å organisere og kategorisere datamaterialet. I kvalitativ metode bør forskarane som har samla inn datamateriale også analysere og tolke det (Johannessen et al., 2021, s. 151). Grunnen til dette er ifylgje Johannessen et al. (2021, s. 151) at forskarane si forståing på

teori og hypotese er eit viktig utgangspunkt i sjølve analyseprosessen, då materialet må bli tolka. Sjølv om analyse og tolking i kvalitative studiar som regel glir over i kvarandre, er det nokre forskjellar som er verdt å trekkje fram. Å analysere tyder å dele opp i element eller bitar. Undersøkinga som blir gjort blir betrakta som samansett av fleire delar, der målet med analysen er å finne eit mønster i datamaterialet og eventuelle budskapar og meiningar. Når materialet er analysert, trekkjer forskaren konklusjonar som kan svare på problemstillinga (Johannessen et al., 2021, s. 151).

Å tolke tyder å setje noko inn i ein større samanheng eller ei større ramme. Når data blir tolka av forskaren, handlar det om kva konsekvensar analyse og konklusjon har for det som blir undersøkt. I tolking er det vanleg å ta utgangspunkt i teori på området som blir forska på, og sjå funna opp mot relevant teori. I denne fasen blir funna frå analysen forsøkt forstått og forklart, og når data er tolka, bør formålet med undersøkinga vere oppnådd. Formål og tolking heng tett saman, då forskaren i tolkinga ser på konsekvensar av konklusjonen og legg fram forslag og anbefalingar til vidare forskning (Johannessen et al., 2021, s. 152). Som forskar kjem ein ifylgje Johannessen et al. (2021, s. 153) lengst med å starte med organisering og inndeling av kvalitative data, for deretter å gå gradvis over til analyse og tolking. Føresetnadane for forståing, er å organisere og systematisere (Johannessen et al., 2021, s. 153).

3.6.1 Tematisk analyse

Tematisk analyse er ifylgje Braun og Clarke (2006, s. 79) ein metode som blir nytta for å identifisere og kategorisere mønster i datamaterial. Metoden er mykje brukt i forskingsmiljøet, men det er likevel ikkje noko klar semje om kva det er, og korleis ein skal gå fram for å bruke det. Metoden er i liten grad avgrensa, som gjer at det finst mange måtar å løyse dette på, noko som kan skape usemje rundt sjølve metoden. Braun og Clarke (2006, s. 78) meiner tematisk analyse bør bli rekna som ein grunnleggjande metode i kvalitativ forskning. Sjølv om metoden er noko diffus og avgrensa i forskingsmiljøet, har me valt å nytte denne metoden, då den er mykje brukt for å kategorisere funn.

Prosessen med tematisk analyse startar når forskarane byrjar å leggje merke til ulike mønster og tema i datamaterialet. Dette kan begynne allereie under sjølve datainnsamlinga.

Etter kvart må forskarane sjå meir detaljert på datamaterialet, og kode det ut ifrå kategoriar (Braun & Clarke, 2006, s. 86). Det må ikkje nødvendigvis vere slik at ein kategori må vere representert i alle intervju, det kan vere nok at ein informant fortel om det. Braun og Clarke (2006, s. 87) har presentert seks fasar i analyseprosessen: 1) Bli kjent med datamaterialet, 2) Lage ulike kodar/kategoriar, 3) Gjere søk etter dei ulike tema i datamateriale og få med alt, 4) Gjennomgå dei ulike kategoriane, 5) Definere og namngje tema og 6) Analysere. Dette har me gjort på fylgjande måte:

Analyseprosessen byrja alt under sjølve intervjuet, då ulike kategoriar kom til syne. Kategoriane relasjon og klasseleing kom tydeleg fram blant alle informantane, tidleg i prosessen. Deretter blei det tatt utskrift av alle transkripsjonane og temaa blei fargekoda etterkvart som dei kom til syne under gjennomgangen. Det blei då det delt inn i fylgjande temaa: relasjon, klasseleing, heim-skule samarbeid, klassemiljø og lærarrolla, der kvart tema hadde kvar sin farge. Etter at kategoriane var på plass, blei alle intervju gjennomgått og det blei henta data frå dei ulike temaa i kvart intervju og skrive i eit eige dokument, tematisk. Vidare blei det henta ut kor mange og kven som nemner dei ulike punkta og skrive inn i funndelen, noko som består av både direkte- og indirekte sitat. Etter kvart som alle funna i kvart tema var henta ut av alle transkripsjonane, blei det analysert og summert opp i eit eige underkapittel før neste funn-kategori blei presentert.

3.7 Validitet

Validitet i forskning handlar om grad av relevans og gyldigheit. I kvalitativ forskning handlar det om å undersøkje det som skal bli undersøkt. Er data som blir samla inn, relevant for problemstillinga? Johannessen et al. (2021, s. 256) skildrar validitet i kvalitative undersøkingar som «[...] i hvilken grad forskerens fremgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten» (Johannessen et al., 2021, s. 256). Det blir skilt mellom fleire ulike former for validitet, blant anna omgrepsvaliditet, intern validitet og ytre validitet (Johannessen et al., 2021, s. 44).

Omgrepsvaliditet handlar om samanhengen mellom teoretiske omgrep og operasjonelle definisjonar (Johannssen et al., 2021, s. 44). Operasjonalisere vil seie å gjere noko

funksjonsdyktig (Malt & Grønmo, 2020). Spørsmålet er om undersøkinga fangar fenomenet me faktisk vil forske på. Fenomenet som skal bli undersøkt er klasseleiiing og korleis det kan verke førebyggjande på utagerande åtferd. Klasseleiiing er det teoretiske omgrepet på det som skal bli forska på. Det som faktisk blir undersøkt blir kalla fenomen, og er slik utagerande åtferd kjem til uttrykk etter intervjua (Høgheim, 2020, s. 81). Utagerande åtferd kan kome til uttrykk på ulike måtar, i dei ulike intervjua, då den einskilde vil ha si eiga tolking av definisjonen og denne kan vere ulik frå vår operasjonalisering. I kvalitativ forskning skal ein definere fenomenet og vurdere i kva grad ein har klart å fange det som skal bli forska på (Høgheim, 2020, s. 82). Det kan vere vanskeleg å seie noko om indikatorane, altså om spørsmåla og svara er valide eller ikkje i ei kvalitativ forskning. Johannessen et al. (2021, s. 44) meiner det i nokre tilfeller rett og slett må bli brukt sunn fornuft – *face validity*. For å få fram korleis informantane har forstått omgrepa, byrja me to av spørsmålskategoriane med: «Kva legg du i omgrepet ...?» (Vedlegg 2). Informantane si tolking og operasjonalisering av omgrepa blir lyfta fram i oppgåva, for å klarere misforståing. Dette er med å auke oppgåva sin validitet.

3.8 Reliabilitet

Reliabilitet handlar om å sikre at forskning er truverdig, påliteleg og nøyaktig og at dette ligg til grunn gjennom heile forskingsprosessen (Larsen, 2017, s. 94). Ifylgje Johannessen et al. (2021, s. 256) er reliabilitet svært viktig i kvantitativ forskning, og som enkelt kan bli testa ut ved at andre forskarar gjennomfører undersøkinga. Dess nærare resultata kjem kvarandre, dess høgare blir reliabiliteten (Larsen, 2017, s. 94). I kvalitativ forskning vil det ikkje vere like enkelt å sikre høg reliabilitet, då det er vanskeleg, om ikkje heilt umogleg for ein anna forskar å duplisere undersøkinga. I eit intervju kan situasjonen og intervjuaren påverke korleis informanten oppfattar situasjonen, noko som vidare kan påverke svara. Det kan også variere frå dag til dag, korleis informanten tolkar spørsmåla som kan gje ulike svar (Larsen, 2017, s. 95) I tillegg er det ofte forskaren sjølv som tolkar resultata frå intervjuet, og dette vil variere frå ulike personar, avhengig av blant anna bakgrunn, erfaring og kunnskap (Johannessen et al., 2021, s. 256).

I det kvalitative intervjuet ligg mykje av reliabiliteten i kor truverdig undersøkinga er. Det er viktig at datamaterialet blir framstilt objektivt og ikkje baserer seg på forskaren sitt skjønn (Larsen, 2017, s. 95). Ein måte å vise at ein er påliteleg på, er gjennom ein grundig framgangsmåte som detaljert beskriv heile prosessen (Johannessen et al., 2021, s. 256). Larsen (2017, s. 95) presenterer også nokre punkt som er viktig for å sikre høg truverd i kvalitativ forskning, med intervju som metode. I datainnsamling må spørsmåla vere klare og tydelege, og dei skal ikkje vere leiande. Transkriberinga skal gå føre seg på ein nøyaktig måte og i analysen er det viktig å vere nøyaktig under koding av teksten. For å sikre at dette inngår i oppgåva, blei det formulert tydelege og klare spørsmål, der alle informantane blei spurt om det same (vedlegg 2). I tillegg var me observante på at informantane fekk snakke fritt etter at me hadde stilt spørsmåla for og ikkje kome med noko leiande løysing. Ifylgje Larsen (2017, s. 95) er det lurt å vere fleire under intervjuet, då det sikra høgare reliabilitet. På bakgrunn av dette valte begge forskarane å vere til stades under alle intervju. Når det kjem til transkribering har det blitt oppretta eit dokument for kvar informant, for å sikre at datamaterialet ikkje blei blanda saman. For å gjere kodinga av teksten mest mogleg nøyaktig, har begge deltatt likt i denne prosessen og diskutert alle funna. Dette er likevel den mest sårbare prosessen og kan ofte gje lav reliabilitet (Larsen, 2017, s. 95), rett og slett fordi alle vil tolke resultat ulikt.

3.9 Forskingsetikk

I forskning er det svært viktig at ein tek omsyn til det forskningsetiske, og kvar einssilde forskar har ansvar for å fylgje lovar og reglar. Forskingsetikk er relatert til dei personane ein forskar på, som i denne oppgåva blir omtalt som informantar (Høgheim, 2020, s. 86). Forskingsetikk handlar om generelle etiske prinsipp, lovar og reglar, og gjeld generelt for all forskning uavhengig av type. Eitt av dei viktigaste og mest grunnleggjande punkta er å handle i respekt for menneskeverdet. Det vil seie at deltakarane sitt menneskeverd skal bli tatt vare på gjennom heile prosessen (Høgheim, 2020, s. 88). Johannessen et al. (2021, s. 45) har samanfatta tre omsyn som bør bli tenkt gjennom før undersøking tek til: 1) Informanten sin rett til sjølvbestemming og autonomi. I dette inngår det at informanten skal bestemme over eigen deltaking og kan når som helst i prosessen trekkje seg, utan noko form for negativitet og ubehag. 2) Forskarane si plikt til å respektere informanten sitt privatliv. Informantane har rett på å bestemme kven dei slepp inn og kva informasjon som blir delt med andre. 3)

Forskarane sitt ansvar for å unngå skade. Dei kan dermed nekte forskarane åtgang til opplysningar om seg sjølv, dersom dei ynskjer dette. I eit intervju inngår det at forskaren må vurdere om spørsmåla kan røre ved følsame områder for informanten, noko som kan vere vanskeleg for deltakarane, då dei skal bli utsette for minst mogleg belastning (Johannessen et al., 2021, s. 45).

I denne forskinga er det henta inn personopplysningar i form av namn, alder, utdanning og lydopptak, og det blir dermed stilt strenge krav til korleis opplysningane skal bli sikra. Prosjekt skal bli meldt inn for godkjenning og behandling for personopplysningar (Johannessen et al., 2021, s. 49). Denne oppgåva er gjennomført i tråd med Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) sine retningslinjer (vedlegg 3). Etter 01. januar 2022 slo NSD seg saman med to andre verksemder, noko som no dannar verksemda Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (Sikt, u.å.b). Dette har ikkje noko større betydning for oppgåva, anna enn at det blir brukt to ulike nettsider når godkjenning av prosjekt blir omtalt.

3.9.1 Personvern og teieplikt

Informantar skal aktiv samtykke til å delta i forskingsprosjekt. Det skal kome tydeleg fram at deltakinga er frivillig og informert. Det vil seie at informantane skal få nødvendig informasjon om sjølve undersøkinga og kva den inneber (Johannessen et al., 2021, s. 49). Namn, arbeidsplass, alder og stemme på lydopptakar er døme på informasjon som kan bli kopla til personar, og gjer at dei kan bli identifisert (Sikt, u.å.a). Gjennom forskinga har seks lærarar blitt intervjuet, der det blei nytta lydopptakar. Det blei samla inn samtykke av informantane på førehand av intervjuet. Kvar informant fekk utdelt informasjon (vedlegg 1) om forskinga, slik at dei fekk nødvendig informasjon om kva dei gjekk til. På informasjonsskrivet kryssa informantane av for samtykke, i tillegg til godkjenning av bruk av lydopptakar under intervjuet (vedlegg 1). Dette signerte dei og leverte før intervjuet byrja. Intervjuet blei avslutta med å spørje om dei ynskte å ta vekk eller endre på noko dei hadde sagt, for å forsikre oss om at dei ikkje sa noko dei angra på, eller som ikkje passa seg. Det blei også informert om at det var mogleg å ta kontakt i ettertid av intervjuet dersom dei skulle angra seg for å ha deltatt, endre noko dei hadde sagt eller hadde spørsmål til oss.

Forskaren har teieplikt om alle opplysningane som kjem inn, uavhengig av kva type forskning det er. Dette vil seie at det ikkje er lov å dele opplysningar om kven som skal bli intervjuet eller kor intervjuet skal finne stad, med noko andre enn det som er avtalt på førehand (Høgheim, 2020, s. 90). Resultatet frå intervjuet som blir formidla i oppgåva skal bli anonymisert, og dette skal deltakarane vite om før sjølve intervjuet (Johannessen et al., 2021, s. 50). I informasjonsskrivet som deltakarane fekk på førehand, blei det tydeleg poengtert at all informasjon blir anonymisert, og at det ikkje skal vere mogleg å spore tilbake til den enkelte. I tillegg blei det nemnt i byrjinga av intervjuet at dei måtte snakke om erfaring på generell basis, for ikkje å bryte teieplikta og at dei ville bli anonymisert i sjølve forskinga. Johannessen et al. (2021, s. 50) presiserer også at det er viktig at informasjonen som blir samla inn berre blir brukt til det formålet som er satt for forskinga. For å oppretthalde personvernet til deltakarane og anonymiteten deira, har informantane fått fiktive namn.

3.10 Svake trekk ved studien

Når det kjem til svake trekk ved undersøkinga, er det fleire faktorar som kan påverke resultatene. I denne oppgåva har me valt kvalitativ forskning og semistrukturert intervju som metode, med seks lærarar som informantar. Dette gjer at ein ikkje kan generalisere resultatene, då forskinga tek utgangspunkt i eit mindre utval. Målet med kvalitativ forskning er heller ikkje å generalisere funn, men nettopp det å gå i djupne på mindre data (Johannessen et al., 2021, s. 106). Me meiner det likevel er viktig å nemne dette som ein svakheit. Ein anna svakheit ved studien er at det berre er kvinnelege informantar. Dette kan ha ført til at me har mista data som kunne ha kome fram dersom fleire kjønn hadde vore representert. Når det kjem til tolking av datamaterialet, vil dette vere vår måte å tolke funna på. Desse funna er tolka og kategorisert i ulike tema, som kan bli tolka og kategorisert på andre måtar av andre forskarar. Forskinga tek utgangspunkt i ei hermeneutisk tilnærming, som gjer at ein arbeider ut i frå andre sine horisontar (Gadamer, 2010, s. 280–281), der alle har ulike forståing av ulike omgrep. Desse horisontane får ein ofte ei avgrensa tilgang til i nye møter med menneske, i forhold til møter ein har med nære relasjonar. I tillegg kan informantane halde tilbake informasjon som kunne vore vesentleg for resultatene.

4.0 Resultat og analyse av funn

I resultat og analysedelen vil me nytte ei fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming for å presentere informantane sine erfaringar av fenomenet klasseleiing, for deretter å tolke resultatet. Det fenomenologiske perspektivet blir brukt når me skal studere erfaringane informantane har om fenomenet. Det fenomenologiske perspektivet kjem fram gjennom så presise beskrivingar av informantane si forståing, som mogleg (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Det hermeneutiske perspektivet vil kome til syne i analysedelen, då me som forskarar vil tolke og utvikle ei felles forståing av informantane sine erfaringar og fenomenet.

Resultata frå dei seks intervjua blir presentert i fem ulike kategoriar: utagerande åtferd, lærarrolla, relasjonar, klasseleiing og førebygging. Kvar kategori vil avslutningsvis bestå av ein analysedel som summerer opp og trekkjer saman funna som er presentert i dei ulike kategoriane.

4.1 Utagerande åtferd

I innleiingsfasen av intervjua blei utfordrande åtferd introdusert som eit vidt og stort omgrep, noko som kan bli skildra og forstått på fleire måtar. Omgrepet kan i tillegg bli delt inn i fleire kategoriar og i ulike alvorsgradar. Vidare i intervjuet blei det forklart at hovudfokuset i denne forskinga, er dei elevane med utagerande åtferd, der Ogden (2022, s. 13) sin definisjon på læring- og undervisningshemma åtferd ligg til grunn. I tillegg fekk informantane informasjon om ikkje å utelukke dei elevane med meir alvorleg utagering, men ta utgangspunkt i erfaringar med elevane som utfordrar i klasseromsituasjonar. Omgrepet utfordrande åtferd vart introdusert og avgrensa til utagerande åtferd, slik at informantane fekk ei sams forståing av kva erfaringar me var ute etter.

4.1.1 Informantane si forståing av utagerande åtferd

På spørsmålet om kva informantane legg i omgrepet utagerande åtferd, kjem alle inn på det fysiske aspektet ved utagering. Mette forklarar: «Det er jo fort å tenke på dei som er fysiske, men du har jo òg desse her som har stygt språkbruk, som tar mykje plass på ein måte». Det blir av dei andre informantane nemnt alt frå slåing, kasting av bøker, knuffing, dytting, at ting vert rivne ned i klasserommet og at det vert flytta på stolar og pultar. Kari er den

einaste som definerer utagerande åtferd som «fysisk aggresjon» og som ikkje kjem inn på andre aspekt ved omgrepet, slik dei andre informantane gjere.

Tiril legg det kroppslege til grunn når ho definerer utagerande åtferd. Med det meiner ho korleis kroppsspråk kan vere med å psyke ut andre, gjennom augekontakt eller ved negativ kroppshaldning. Berit koplur utestenging til utagerande åtferd og meiner at dette kan føre til at elevar som ikkje er utagerande, blir involverte og påverka av den utagerande åtferda. I tillegg påpeikar ho baksnakking som ein del av den utagerande åtferda, og konsekvensen blir då at elevane sårar kvarandre.

Mette kjem med ei anna erfaring som ingen andre av informantane nemner, nemleg vandrane. Ho meiner denne typen utagering kjem særleg til syne i gruppearbeid. «Du har forskjellige variantar, du har nokon som berre forstyrrar i si eige gruppe, men så har du vandrane, som går rundt og forstyrrar alle gruppene. Så har du dei som forsvinn ut av klasserommet, at det blir for utfordrande for dei. At dei forsvinn frå heile situasjonen» (Mette).

4.1.2 Bakgrunn for utagering

Utan at informantane blei spurde om årsakene og bakgrunnen for utageringa, har fleire av informantane reflektert rundt dette. Olga meiner at dei fleste som utagera, innerst inne er redde, veldig lei seg, eller har opplevd noko forferdeleg. Nora kjem også inn på dette og utdjupar at det kan vere noko som ligg i fortida til eleven som gjer at dei utagera. Det blir i tillegg reflektert rundt årsakene til at desse elevane har problem og utfordringar med å halde igjen, og kvifor elevane reagerer slik dei gjer. Kari lyftar fram at som lærar lyt ein vere nysgjerrig, interessert i og prøve å forstå elevane, sjølv om det til tider kan vere vanskeleg å setje seg inn i deira situasjon. Ho seier fylgjande: «[...] alle menneske handlar jo av ein grunn» (Kari). Både Tiril og Mette nemner ynskje om merksemd som ein faktor som spelar inn på kvifor elevane utagerer slik dei gjere, der Mette omtalar desse som klassen sin klovn. Tiril meiner at dette behovet for merksemd blir vist gjennom verbal avbryting, fordi eleven sit med ei trong til å seie noko.

Nora er den einaste informanten som nemner konsentrasjonsvanskar som bakgrunn for utagering. Elevane slit med å få med seg informasjon og beskjedar, og dermed ser ho at dei har vanskar med å klare å konsentrere seg.

Mette meiner det er vanskelegare å førebyggje utagerande åtferd når ho ikkje veit kva som ligg bak. «Det er nesten verre med dei som utagera, men som eg ikkje klarer å sjå bakgrunnen for åtferda, fordi det ikkje alltid er faktorar som ligg i skulen som gjer at dei utagera» (Mette). Ho seier vidare at i slike situasjonar kan det vere vanskeleg å få tak i årsaka til oppførselen og ho blir i mange tilfelle gåande å lure på kvifor eleven er så lukka i forhold til dette. Ho legg fram at det er lettare når ho konkret ser sjølv at det er faglege- eller sosiale vanskar som gjer at ting ikkje er på plass. Mette og Nora meiner at dei har behov for informasjon om hendingar, oppvekst, relasjonar og andre faktorar som kan liggje til grunn for utagering. Olga vil på si side ikkje ha denne informasjonen, då ho vil byrje med blanke ark på kvar elev. Tiril kjem ikkje spesifikt inn på heimesituasjonen, men legg fram viktigheita av at ho i kvardagen klarar å hugse på at elevane har masse med seg når dei kjem til skulen på morgonen. Det er situasjonar som kan oppstå før skulen byrjar og som dei vidare kan tek med seg i ryggsekken.

4.1.3 Analyse

Alle informantane kjem inn på det fysiske aspektet ved utagerande åtferd, men det er berre ein informant som kun legg dette til grunn i omgrepet. Det blir hjå dei andre fem informantane, i tillegg nemnt både det kroppslege i form av negative kroppshaldningar og augekontakt, vandrarar og utestenging. Bakgrunnen for utagerande åtferd meiner to av informantane kan bli kopla til noko som har skjedd i fortida til eleven, og at det då kan oppstå vonde kjensler som fører til utagering. Ein informant meiner konsentrasjonsvanskar kan vere årsaka. Eit rop om merksemd meiner to av informantane kan vere grunnen til at elevane utagerer og viktigheita av å forstå elevane blir framheva.

4.2 Lærarrolla

I intervjuguiden var det ikkje eit direkte spørsmål som gjekk på lærarrolla, men informantane vart spurde om korleis dei arbeider for å forstå elevane sine perspektiv når

det gjeld utagerande åtferd. Ut ifrå kodinga i analyseprosessen, vart lærarrolla ein tydeleg kategori som alle informantane reflekterte rundt. Tre av informantane framheva det viktige ved å sjå kvar einskild elev og i dette møte våge å vere seg sjølv, vere eit godt førebilete og ein god rollemodell, sjølv om dette ikkje alltid er like lett. Tiril kjem med fylgjande refleksjon:

Eg prøver verkeleg å leggje masse, masse energi i det å vere lærar, med masse motivasjon og positivet som eg prøver å bringe vidare gjennom å vere konsekvent og bestemt, men det er ikkje alltid like lett, det er det ikkje (Tiril).

I likskap med Tiril seier også Mette at det kan vere utfordrande å møte elevane på den måten som i utgangspunktet var tenkt, og seier at:

Basistanken min er vertfall at eg skal prøve å møte elevane med respekt, eg òg. Det er ikkje berre dei som skal respektere meg, eg skal respektere dei òg. Og gjennom det å vise dei «Eg ser du slit, men kva kan eg gjere annleis for å gjere det betre for deg no?» Men eg seier ikkje at alt eg gjer er rett, det gjer eg ikkje (Mette).

For fem av informantane går lærarrolla ut på å handle i augneblunken og bruke relasjonen til elevane som utgangspunkt for å handtere situasjonane når dei oppstår. Nora og Mette meiner at dei sjeldan kjem gjennom til elevar i det dei viser utagerande åtferd og at det i desse situasjonane er vanskeleg å få noko fornuftig ut av samtalan. Det blir lyfta fram at dei då ventar med å ta praten til eleven har roa seg ned, og at det då også er lettare for eleven å forklare årsaka til reaksjonen i etterkant. Mette kallar dette å møte eleven i «fredstid». Ho meiner det er lite hensiktsmessig å kaste konsekvensane i fjeset på dei, når dei er på veg opp i aggresjon. Sjølv om informantane ikkje får noko direkte spørsmål om lærarrolla, kjem det tydeleg fram i fleire av svara, at ingen situasjonar og dagar er like, og for desse inneber lærarrolla å vere situasjonsbestemt. Informantane uttrykte utfordringar med å kome med konkrete døme på verktøy eller måtar å handtere situasjonar og hendingar på, når dei oppstår.

Sjølv om informantane tykte det var utfordrande å kome med konkrete verktøy som blir nytta i møte med utagerande åtferd, kjem Nora med eit døme frå eigen praksis:

Jeg må innrømme at det blir veldig mye i øyeblikket, egentlig. Fordi det er så veldig variert fra dag til dag. Jeg har funnet ut at trikset kan være at, ok, hvis du stiller et spørsmål i klassen og elevene rekker opp hånda så er det lurt å spørre de elevene som viser problematferd tidlig, kontra å la dem sitte veldig lenge med hånda oppe, for da detter de kanskje av lasset (Nora).

4.2.1 Reflekterande fellesskap og kompetanseheving

Gjennom intervjuet kom verdien av eit godt kollegialt samarbeid og det å kunne reflektere rundt eigen praksis åleine og saman som fellesskap, tydeleg fram. Kari og Tiril peiker på refleksjon, og det å reflektere over eigen praksis. Kari stiller seg sjølv spørsmåla: «Kva var det eg gjorde no?» «Kva burde eg ha gjort?» og «Korleis burde eg ha gjort det?» Ho meiner verdien av slike reflekterande spørsmål kan tryggje ein som lærar, slik at ein står stødigare i ein liknande situasjon, neste gong. Tiril drog fram eiga erfaring der ho møtte ein elev med utagerande åtferd med peikefinger, i staden for å prøve å rettleie eleven på ein meir dempa måte. Ho merka at dette var øydeleggjande for relasjonen til eleven. Etter refleksjonen over eigen praksis ville ho prøve å rette opp relasjonen til eleven og merka, jo meir dempa ho som lærar var, jo betre fungerte det og seier vidare:

No er eg meir tolmodig, så i staden for å rett og slett bli irritert, eller litt forbanna, klarar eg no og halde det i meg og heller bli forbanna etterpå for meg sjølv eller ta det med nokon i kollegiet (Tiril).

Det blir også dratt fram av Tiril, verdien av refleksjon i fellesskap med kollegane. «Du veit det godt, men det er ikkje alltid i ein travel kvardag at du klarer hugsa på alt» (Tiril). Ein kan i tillegg sjå hjå fleire av informantane at skulen arbeider med refleksjon i fellesskap gjennom ulike program eller kurs for lærarane. Berit og Mette nemner «passport» som eit verktøy som blir nytta i arbeidet med utvikling av eit godt klassemiljø, i tillegg til å styrkje den psykiske helsa til elevane. Dei har begge vore på kurs for å tileigne seg endå meir kunnskap om korleis dei skal finne dynamikken i klassen. Ved hjelp av situasjonskort med ulike casar får dei elevane til å setje ord på følelsar gjennom reflekterande spørsmål. Eksempelvis «Korleis trur du hen føler då...?» eller «Korleis trur du hen opplevde denne situasjonen?»

Dei meiner dette har fungert bra, då elevane har blitt flinkare til å opne seg opp og setje ord på følelsane sine, i tillegg til å kunne reflektere over korleis dei reagerer i ulike situasjonar som oppstår i skulekvardagen.

Tiril har erfaring med ein anna måte å utvikle kompetansen i kollegia på, ved å nytte seg av meistringsteamet i kommunen. Ho seier at ho som lærar i lag med skulen sjølv tok kontakt med ekstern hjelp, då dei hadde eit ynskje om å få eit anna blick på korleis dei kunne arbeide med klassemiljø og spesifikt handtering av ein elev med utagerande åtferd. Meistringsteamet var inne og observerte lærarane i klasserommet, rettleia dei vidare på korleis dei kunne ta tak i problemet og tiltak som kunne bli sett inn. Ho meiner dette har vore nyttig, sjølv for lærarane som har vore lenge i skulen. I tillegg peikar ho på effekten det har hatt på haldninga i kollegiet og korleis dei har fått verktøy til å snu ei negativ haldning og fokusera på nokre få ting, i staden for å «fikse» alt på ei gong.

På Kari sin skule blir PALS nytta som modell. Denne modellen fokuserer blant anna på åtferdshandtering der positiv åtferd blir påskjønta med BRA-kort, som etter eit visst tal gjev heile klassen ein gode. Modellen bidreg også til å gje lærarane ei felles forståing kring tiltak som kan bli gjort dersom ein kjem opp i vanskelege situasjonar.

4.2.2 Analyse

Tre av informantane framhevar viktigheita av å sjå kvar einskildelev for å forstå deira perspektiv og det å vere gode rollemodellar og førebilete som del av lærarrolla. Fem av informantane meiner åtferdshandtering knytt til utagerande åtferd ofte er situasjonsbestemt. Informantane har ulike erfaringar knytt til fenomenet situasjonsbestemt klasseleiing, der to av dei lyftar fram samtale når eleven har roa seg ned som ein god strategi. Refleksjon over eiga praksis både åleine og saman som kollegium var det fem informantar som meinte det var god effekt av. Kompetanseheving gjennom kurs og bruk av eksterne instansar blir lyfta fram av to informantar. Ein informant arbeidar på ein skule som nyttar PALS og bruk av påskjøning for god oppførsel.

4.3 Førebygging

Førebygging var den andre kategorien i intervjuguiden. Informantane vart spurde om korleis dei møter barn med utagerande åtferd, om dei har nokre eigenskapar dei nyttar og kva dei meiner kan verke førebyggjande. Her var det ulikt kva informantane trakk fram.

4.3.1 Tilpassa opplæring

Nora trekkjer fram tilrettelegging som ein viktig faktor i arbeidet med førebygging av utagerande åtferd, og viktigheita av at elevane har ei forståing av seg sjølv. Ho erfarer at kommunikasjon med elevar som har ei utagerande åtferd kan vere utfordrande, fordi eleven ikkje forstår seg sjølv. Ho fortel at til meir kjent ho blir med eleven, jo lettare er det for ho som lærar å sjå signala eleven gir og at eleven då må øve på å seie ifrå. «Jeg føler at det tar litt tid før eleven blir trygg på seg selv også, og forstår at, ok, kanskje jeg er litt annerledes, kanskje jeg faktisk har behov for litt tilrettelegging, selv om man kanskje egentlig ikke ønsker det fordi man er redd for å være annerledes» (Nora).

Nora reflekterer også over viktigheita av å møte eleven der han er. «Har eleven en bra dag, så kan man kanskje jobbe mer skolefaglig, enn om du møter de og merker at, ok, i dag er ikke dagen» (Nora). Dersom eleven ikkje er mottakeleg for det skulefaglege meiner Nora at det trengst meir tilrettelegging i form av omsorg og det å prate saman, kontra det å ha fokus på å jobbe ved pulten, vere stille og sitte stille.

Berit seier at når det gjeld det faglege, driv ho tilpassa opplæring gjennom nivåinndeling og differensiering av oppgåver. Gjennom å gje elevane ulike bøker, legg ho til rette ut frå nivået til elevane. I tillegg framhevar ho tilpassing både gjennom opplegg, timar og pausar.

«Somme elevar treng litt meir tilpassing enn andre» (Berit). Elevane er klar over at dei arbeider på ulike nivå, men openheit rundt det å vere ulike meiner Berit gjer at elevane ikkje tenkjer noko spesielt over dette. Ho legg til:

Det er kjekt å jobbe med utfordringar óg, men alt går ikkje på skinner og det gjer det ikkje for nokon. Ein må tenkje på at ein er ulike og skal vere ulike, det er ikkje alt som skal vere likt! (Berit)

4.3.2 Meistring

Berit, Mette og Olga kjem i intervjuet inn på at elevane må få oppleve meistring og ser utagerande åtferd i ljøs av lite meistring. Mette dreg fram at dei elevane som utagerer ikkje meistrar det faglege og dermed ikkje blir stilt krav til. Ho har erfaring med at ho hjå nokre elevar kan sjå tydeleg samanheng mellom utagering og lite meistring i faget, sjølv om eleven sjeldan nemner dette eksplisitt. Berit meiner det er vanskeleg å gje desse elevane meistring, då dei har lite tru på at dei gjer noko bra. Ho framhevar vidare at det skal lite til før dei opplever meistring, men at det er vanskeleg å gje dei meistring til ei kvar tid. Olga peikar på meistringskjensle som ein førebyggjande faktor: «Få elevane til å oppleve meistring!» (Olga)

4.3.3 Heim–skule-samarbeid

Fire av seks informantar lyftar fram eit godt samarbeid med heimen som ein førebyggjande faktor. På spørsmålet om det er vanskeleg å ha ein god dialog med heimen når det gjeld elevar som utagerer, har Mette opplevd mest openheit, men seier likevel at det kan vere nokre føresette som slit med å skjønne at deira barn utagerer. Denne utfordringa har Berit også erfart, og seier det kan vere utfordrande. Mette meiner at det i slike situasjonar kan vere vanskeleg å få til eit godt samarbeid, men lyftar fram at det er hennar ansvar å ta kontakt med heimen når det oppstår situasjonar. Sjølv om det kan vere vanskeleg å få til ein god dialog, fortset ho å ringe og informere om situasjonar som oppstår på skulen.

Berit seier ho legg til rette for eit godt samarbeid mellom heim og skule ved å starte skuleåret med eit møte med føresette. Ho har eit ynskje om at begge partar skal kunne informere kvarandre, dersom det er noko knytt til åtferda til eleven skulen eller heimen burde vite. I tillegg meiner Berit det i nokre tilfelle kan vere eit behov for dialog og samtale i klassen om eleven som utagerer, og bakgrunn for utageringa. Ein openheit i klassen krev samtykke frå føresette, der dei kan påverke tidspunkt og kva som blir tatt opp. Ho har god erfaring med at slik openheit kan skape ei forståing for utagering og betre hjelpe klassen på korleis dei mest hensiktsmessig skal reagere.

4.3.4 Analyse

Ein av informantane trakk fram tilrettelegging som ein førebyggjande faktor i arbeidet med utagerande åtferd, og det å kunne leggje til rette ut frå forståinga ein har av eleven og kva som er viktig for eleven der og då. Ein informant meinte nivåinndeling i form av blant anna differensierte oppgåver og gje elevane ulike bøker tilpassa deira nivå, kan verke førebyggjande. Tre av informantane framhevar det å gje elevane kjensla av meistring og det å bli stilt krav til som ein førebyggjande faktor. Den faktoren som flest av informantane nemnte som førebyggjande på utagerande åtferd, var eit godt heim–skule samarbeid. Eit godt samarbeid kan bli sett på som ei horisontsamansmelting og inneheld ifylgje informantane god dialog og at læraren tek ansvar for å leggje til rette for og skape dette samarbeidet. Ein informant framhevar også fordelene og behovet for eit godt samarbeid, for at klassen til eleven skal vite korleis dei på best mogleg måte skal forstå og reagere når det oppstår situasjonar i klasserommet.

4.4 Relasjon

Alle informantane kom inn på relasjon som ein viktig faktor, både når det gjeld å drive god klasseleiing for å byggje eit godt klassemiljø, men også når det kjem spesifikt til førebygging av utagerande åtferd. Det var ikkje nokon direkte spørsmål som gjekk på betydninga av relasjonar, men alle informantane reflekterte rundt temaet og dei drog fram både lærar–elev-relasjon og elev–elev-relasjon.

4.4.1 Lærar–elev-relasjon

Det å tryggje elevane går igjen hjå Olga, Nora, Berit og Kari, men på ulike måtar. Nora dreg fram det å vise omsorg og kjærleik til elevane, slik at dei blir trygge på ho som lærar. Olga kjem også inn på kjenslene til elevane og meiner ein som lærar skal vise forståing og ut frå det byggje eit trygt og godt tillitsforhold. Ho seier fylgjande: «Måten du møter elevane på er vel kjernen av det heile» (Olga). Vidare seier Olga at ho møter elevane der dei er, og at det er svært viktig at dei føler seg sett, høyrte, forstått og tatt i mot. Eleven kan ha eit negativt syn på seg sjølv, og då meiner ho at læraren kan ha ei viktig betydning for å byggje meir sjølvtilit.

Mette nemner ikkje eksplisitt det å vere ein trygg vaksen, men vil byggje relasjonar slik at elevane veit at dei kan kome til ho som lærar, om det skulle vere noko. Berit kjem også inn på dette, men gjennom å ta elevane på alvor. Dersom elevane har ei sak dei vil ta opp, skal ein som lærar tenkje at det er viktig det dei kjem med, uansett kor lite det er.

Tiril og Mette peikar på bruk av humor som ein personleg eigenskap dei nyttar i møte med elevane for å byggje relasjonar med dei. Mette forklarar vidare at dersom ho skal bruke humor må det allereie vere etablert ein god relasjon med elevane, og påpeikar at ho ikkje kan bruke humor når det oppstår situasjonar der eleven utagerer. Sjølv om informantane kjem med eigenskapar dei tek i bruk for å skape relasjonar med elevane, seier Mette at det likevel kan vere utfordrande:

Eg klara jo å byggje relasjonar med dei fleste, eg gjer det. Men ein må i nokon situasjonar gjerne leggje seg heilt flat med ei gong å prøve og finne deira veg inn, og ikkje berre køyra på sjølv (Mette).

Kari meiner det er viktig med ein god start for å skape relasjonar til elevane. Ho lyftar fram det å snakke med elevane i byrjinga av ein ny relasjon, for å forstå dei og trekkjer fram følgjande spørsmål: «Kven er du, og korleis likar du å jobbe?»

Med ein god relasjon til grunn, meiner Mette at det opnar opp for å kunne lage avtalar med elevar som har behov for hyppigare pausar og gje dei moglegheit til å trekkje seg vekk. Ho meiner det er viktig at ein ikkje stenger dei som utagerer inne i klasserommet, men opnar opp for denne moglegheita. Ho påpeikar igjen at det føreset ein god relasjon, og at ho som lærar kjenner eleven godt nok til å vite at eleven ikkje stikk av, men har behov for tid til å «blåse» ut og regulere seg sjølv.

4.4.2 Elev–elev-relasjon

Gjennom refleksjon rundt det viktige ved relasjonsbygging, kjem dei fleste informantane også inn på verdien av elev–elev-relasjon. Berit framhevar dette som minst like viktig som lærar–elev-relasjon. Ho legg stor vekt på at elevane skal lære seg å tolerere og godta kvarandre, akkurat sånn som dei er. Dette kan vere vanskeleg for mange elevar, noko som

gjer at ho konsekvent arbeider mykje med dette i skulen. Ho nemner at ho mellom anna brukar mange ulike gruppesamansetningar, slik at elevane er nøydd til å arbeide med alle, i ulike grupper.

Berit får gjennom denne refleksjonen fram at lærarane har ansvar for å leggje til rette for at elevane skal arbeide med å utvikle relasjonar seg i mellom, og at dei skal tolerere og godta kvarandre for den dei er. Mette arbeider på si side med gode relasjonar mellom elevane ved å fokusere på det å vere ein god klasseven. Det betyr ikkje at alle i klassen skal vere bestevener, like alle eller vere med alle heile tida, men alle skal respektere kvarandre. Berit kjem også inn på det å vere ein god ven i klassen og peikar på det sosiale, i tillegg til trivselen på skulen. Ho arbeider spesielt med kva det vil seie å vere ein god ven, korleis oppføre seg med kvarandre og vite kva ein skal gjere dersom nokon går åleine.

Tiril har ein litt anna tanke om elev–elev-relasjon, då ho legg meir fokus på korleis elevane oppfører seg i klassen for å opparbeide seg status. Nokon medelevar kan oppfatte utagerande åtferd som tøft, men ho meiner også at dette kan botne i frykt for eleven som utagerer. Når det oppstår situasjonar mellom elevane som påverkar klasse miljøet negativt, legg Mette vekk faga, og fokusere på sosialbyggjande samtalar og leikar i klassen, for å byggje samholdet mellom elevane. Ho peikar vidare på at ein må finne ein god balanse og finne dei naturlege inngangane:

Berre ikkje prat for mykje, for eg kan ikkje kvele dei heller. Du må drype det inn når det passar seg sånn og ta seg tid til det, rett og slett. Ikkje la læreplanen overstyre det sosiale. Har du det ikkje godt sosialt, så får du ikkje lært noko ting (Mette).

Berit eksemplifiserer korleis ho legg til rette for å utvikle relasjonar mellom elevane i ein klasse. Ho lyftar fram bruk av ulike leikar som går på samarbeid som til dømes gøymspel, brettspel og tikken som førebyggjande. Mette nemner også ulike samarbeidsøvingar for å byggje relasjonar. Likevel kjem ho med eit døme der ho som lærar stod på sine krav, noko som kan vere krevjande for både ho som lærar, men og medelevar til eleven som utagerer. Ho kjem med eit døme frå klasserommet, der ho stod på sine krav til ein elev som var svært utagerande. Dette førte til høg temperatur, som då også påverka medelevane i

klasserommet. Dei viste tydelege teikn til ubehag og krympa seg på stolane under konflikten. Mette meiner det då er viktig å skape gode relasjonar mellom elevane, slik at dei forstår kvifor slike hendingar kan oppstå i klasserommet. Når slike situasjonar oppstår, meiner ho det kan vere vanskeleg å vite om ho skal skjerme klassen eller eleven. Av og til må ho som lærar stå i konflikten i klasserommet, fordi eleven som utagerer av og til må bli stilt krav til, i sjølve situasjonen.

4.4.3 Analyse

Alle informantane kjem inn på viktigheita med god relasjon mellom lærar–elev. Fire av informantane nemner denne relasjonen som ein viktig faktor då det skapar tryggleik for elevane. Ein av informantane framhevar viktigheita med at alle elevane i skulen skal bli sett, høyrte, forstått og tatt i mot. Informantane arbeider ulikt for å skape relasjonar til elevane, blant anna gjennom bruk av humor, samtale, leik og det å bli kjent med eleven. Informantane meiner det likevel kan vere utfordrande å skape gode relasjonar, men at arbeidet og ansvaret ligg hjå læraren, og det kan hende læraren må byrje på nytt. Elev–elev-relasjon trekkjer tre av informantane fram som viktig for at elevane skal trivast og ha det bra sosialt på skulen. I tillegg skal dei lære å tolerere og respektere kvarandre, nettopp fordi alle er ulike. Det kjem fram frå ein informant at nokre elevar brukar relasjonen til medelevar for å få status i gruppa, og heve seg over andre.

4.5 Klasseleiing

Klasseleiing var ein eigen kategori i intervjuguiden, som inneheldt fleire spørsmål. Informantane blei blant anna spurde om kva dei legg i omgrepet og kva dei gjer for å drive god klasseleiing. I tillegg blei dei bedt om å reflektere kring klasseleiing og korleis det kan påverke åtferda til elevane.

4.5.1 Forståing av omgrepet klasseleiing

Med klasseledelse så mener jeg jo om du har styringen i klasserommet. Og jeg tenker kanskje det er enda viktigere om du har utagerende elever. At de skal vite hvem som har ledelsen i rommet, så det eventuelt ikke hopper inn og tar over den (Nora).

Tre av informantane tolkar klasseleiing som det å vere ein leiar for klassen, og leie elevane på riktig veg. Mette var einaste informant med ein litt anna inngang til omgrepet enn dei andre. Ho fokuserer meir på det å leie klassen gjennom grensesetjing. Med det meiner ho tydelege grenser i klasserommet, med klare reglar på korleis det skal vere. Ho utdjupar at for nokon elevar kan det vere hardt i byrjinga, men at ho også opnar opp for mykje leik og moro etter att rutiane og strukturen i klassen er satt. Ho meiner klasseleiing handlar om å vere streng og setje tydelege grenser i klassen, slik at klassen får faste rutinar.

Olga meiner også at klasseleiing handlar om å ta ansvar for klassen, men ho legg vekt på ansvar for å utvikle samspelet i klasserommet og meiner det er eit «mantra». Ho vinklar det meir mot det sosiale aspektet og ikkje det faglege, i motsetnad til det Berit gjer. Berit framhevar på si side det å vere eit godt førebilete som vaksen, i tillegg til å modellere og kome med gode dømer på oppgåver. Dette gjer at elevane blir trygge på oppgåvene ho deler ut og veit korleis dei skal løyse utfordringane. I tillegg legg ho stor vekt på at alle elevane er ulike og krev forskjellige tilpassingar i timane. Alle meistrar ikkje alt, det vil variere kva oppgåver dei ulike elevane arbeider med.

Kari og Tiril er åleine om å nemne det å vere tydelege vaksne i form av å vere ein autoritativ klasseleiar utan å vere autoritær. Tiril legg fylgjande i det å vere autoritativ: «Å vere varm og god og bestemt på ein god måte. Elevane treng faste rammer, sjølv om dei ikkje alltid er einige med meg, må eg berre stå i det, og prøve å få til ein god dialog».

4.5.2 Føreseiande faktorar

I løpet av spørsmåla som handla om klasseleiing, kom alle med ulike strategiar og verktøy som kan bli nytta i arbeidet med førebygging av utagerande åtferd, gjennom klasseleiing. Fleire av informantane kjem inn på at føreseiande faktorar er viktig i dette arbeidet. Tiril seier fylgjande: «Dersom ting er forståeleg og føreseieleg, så vil det roe utagerande åtferd». Kari i likskap med Tiril kjem nettopp inn på dette, men beskriv det på denne måten:

Eg tenkjer at dersom elevane veit kven du er, kva du står for og korleis du vil ha det i klasserommet, så veit dei at det ikkje er noko vits å teste og slike ting. Eg trur jo at dette vil påverke ein elev som er utagerande på ein positiv måte (Kari).

Tiril kjem med eit døme frå eigen praksis der ho opplevde viktigheita av det er føreseieleg for elevane. Elevane skulle gjennom ei elevundersøking i timen, der ho som lærar ikkje var tydeleg nok på kva denne undersøkinga spesifikt gjekk ut på. Når ho ikkje klara fortelje konkret kva denne undersøkinga gjekk ut på, blei særleg dei elevane som kan vere utagerande, svært urolege og mista motivasjonen for å gjennomføre undersøkinga. Tiril merka då at elevane vart svært verbale, fordi dei ikkje forstod kva dei skulle gjere.

Sjølv om Berit trekkjer fram stabilitet og føreseielege faktorar som viktig i arbeidet med førebygging av utagerande åtferd, seier ho også at ho har sett at dette kan ha motsett verknad, då det blir for snevert og stramt for nokre elevar. Berit framhevar at ho trur mange har godt av å vere to og to ilag og meiner det er viktig å bruke ulike metodar og ulike samansetningar på gruppene for å skape variasjon både på fagleg, men også sosialt. Ho trur at dei elevane som utagerer ofte kan tene på variasjon, då dei lærer betre ved å sjå eller ta på ting, og at det då blir lettare å få dei inn på det faglege.

Olga er også skeptisk til at elevane sit for mykje i ro og høyrer på at læraren snakkar. Ho har god forståing for at det byrjar å krible hjå elevane, og seier at dei må få lov til å vere nysgjerrige og urolege. Olga trekkjer fleire gonger fram at ho derfor brukar mykje leik i undervisninga for at elevane skal lære på ein anna måte, i tillegg til at dei lærer utan å vere klar over det. Nora sine erfaringar kan ein sjå i samanheng med refleksjonane til Berit og Olga. Ho har også erfaring med at nye settingar, som til dømes gruppearbeid, kan gjere det lettare for elevar med utagerande åtferd å konsentrere seg. Ho legg til at gruppearbeid er ein anna undervisningsmetode, som skapar variasjon frå det å sitje i ro og høyre på læraren snakke.

På spørsmålet om Kari merkar forskjell på om utagerande åtferd kjem meir til syne under visse undervisningsmetodar, seier ho at gruppearbeid gjev elevane ein anna arena å utfolde seg på. Ved slike situasjonar meiner ho at utagering heilt klart kan kome meir til syne. Mette sine erfaringar kan bli sett i samanheng med dette, då ho også peikar på gruppearbeid eller andre meir «frie» oppgåver som problematisk for dei elevane som utagerer. Ho meiner dei har større sjans for å vise utagering i slike oppgåve, enn når dei sitt på plassen sin og

arbeider, der dei har faste rammer og reglar. Med bakgrunn i dette, har Mette vore lærar for klassar som ho nesten ikkje har brukt gruppearbeid i, då det har ført til mykje utagering.

Kari meiner likevel at det i organiserte timar kan bli vanskeleg for dei elevane med mykje energi å sitte i ro, noko som gjer at desse timane også kan by på utagering. Ho har dermed ingen undervisningsmetodar ho meiner fungerer betre enn andre, då dei kan ha positive og negative sider på kvar sine måtar.

Både Olga, Mette og Nora meiner føreseielege faktorar er viktige, og viser dette gjennom ein tydeleg plan for dagen. Mette nemner kort at ho lagar dagsplan, Olga utdjupar dette nærare og fortel at ho alltid brukar tid på dagsplan på morgonen. Ho skriv opp alle faga på tavla, samtidig som ho fortel om dagen. Dersom Olga gjer noko annleis enn det som står på tavla, har ho erfart at nokon elevar taklar dette dårleg, og viser det gjennom utagerande åtferd. Dette kan skje, men likevel poengterer ho at dagsplan på tavla gjev elevane tryggleik i skulekvardagen. I likskap med Olga førebur også Nora elevane på det som skal skje, ved å skrive planen for dagen på tavla.

4.5.3 Struktur og forventning

Tiril og Mette nemner at struktur og forventning er viktig for elevar som utagerer, noko som Mette er svært tydeleg på gjennom heile intervjuet, då ho nemner struktur og forventning fleire gonger. Mette er tydeleg på at elevar som utagerer treng struktur, rammer og reglar, og at kjente undervisningsmetodar med tydeleg struktur kan gjere skuledagen lettare for elevar som utagerer. I tillegg brukar ho ein del tid i starten på skuleåret, eller i starten på ein ny relasjonen på å forklare heilt tydeleg hennar forventingar til eleven. Dette skjer gjerne gjennom samtale med kvar einskild elev. Det kan til dømes vere at elevane må opp med ei hand, dersom dei ikkje veit kva dei skal gjere. I staden for å farte rundt i klasserommet meiner ho at elevane skal spørje om hjelp. I tillegg framhevar Mette at elevar som utagerer treng føreseiande faktorar, og peikar vidare på at elevane må vite kva som blir forventa av dei, når den og den læraren kjem inn. At både elevane og lærarane handlar likt kvar gong.

Berit har ein anna inngang til struktur i klasserommet. Mette og Tiril peikar på strukturen i forhold til undervisning, medan Berit seier at det er mykje som spelar inn på at elevar

utagerer og dreg fram at utforming av klasserom, korleis det er innreia og korleis ho som lærar jobbar med klasserommet kan påverke åtferda til elevane.

4.5.4 Ros og irettesetting

Det var ingen spørsmål som handla direkte om ros og irettesetting, men både Mette, Tiril og Berit kjem inn på dette gjennom intervjuet. Berit meiner det er viktig å byggje elevane gode til å ta i mot ros og tenkjer då på at elevane får «cred» for at dei har gjort noko godt. «Det treng ikkje vere store ting, det er det at dei får bemerkning når dei gjer noko dei vanlegvis ikkje gjer. At dei har kome seg forbi eit hakk» (Berit). Vidare påpeikar ho erfaringar med at elevar som utagerer taklar verken ris eller ros særleg bra, og meiner det er forskjell på dagane og at ho må vere forsiktig med bruk av irettesetting. Elevar taklar dette ulikt, og ho påpeikar at det er viktig med gode relasjonar før irettesetting blir nytta.

Mette har derimot erfart at peikefinger-klasseleiing kan opponere meir enn nødvendig. Ho peikar på ein klasse som var van med slik klasseleiing der irettesetting var vanleg, og opplevde då at det ikkje fungerte særleg bra, på dei utagerande elevane. Elevar med utagerande åtferd får generelt mykje tilbakemeldingar i livet og seier vidare at denne peikefingeren kan verke ganske truande, spesielt om dei er utrygge og usikre på seg sjølv.

4.5.5 Analyse

Tre av informantane tolkar fenomenet klasseleiing som det å leie klassen på riktig veg, i tillegg til å ta ansvar for utvikling av det sosiale samspelet i klassen. Ein informant meiner at dette skjer gjennom grensesetting, gode rutinar og reglar. Alle informantane formidlar viktigheita med føreseielege faktorar, struktur og forventningar til elevar som utagerer. Det blir nemnt fleire måtar å arbeide med struktur, forventning og føreseiande faktorar på, blant anna gjennom samtale, ulike undervisningsmetodar og at læraren må ha tydelege rammer for elevane. Dagsplan blir spesifikt nemnt som eit godt verktøy. Ein informant nemner struktur i forhold til korleis klasseromma er strukturert og ser ut, og korleis læraren nyttar rommet.

Bruk av gruppearbeid blir problematisert som ein utfordrande metode å nytte, då elevane får meir spelerom til å utfolde åtferda si på. To informantar peiker på gruppearbeid som positivt. Ros og irettesetting blir nemnt av tre informantar, der det blir dratt fram både negative og positive sider ved bruk av dette. Det kjem fram av ein informant at elevane må bli bygde gode til å ta imot ros og tilbakemelding, då dette kan vere vanskeleg for elevar med utagerande åtferd.

5.0 Drøfting

I dette kapittelet skal undersøkinga sine funn bli tolka i ljøs av teorigrunnlaget, for å svare på fylgjande problemstilling: «Korleis kan lærarar si klasseleiing verke førebyggjande på utagerande åtferd i klasserommet?» Kapittelet er strukturert i tre ulike delar. I den fyrste delen vil me tolke informantane si oppfatning av fenomenet utagerande åtferd, og korleis dette kjem til syne i klasserommet. Vidare blir det diskutert informantane si forståing av lærarrolla og om lærarane sin relasjon- og handlingskompetanse kan påverke åtferda til elevane. Til slutt blir det dratt fram dei ulike førebyggjande faktorane innanfor fenomenet klasseleiing, og korleis dette kan påverke elevane si åtferd.

5.1 Korleis kjem utagerande åtferd til syne i klasserommet?

Informantane har ulik forståing av omgrepet utagerande åtferd, men felles ligg den fysiske utageringa. Dette blir eksemplifisert med slåing, kasting av bøker, knuffing, dytting, og det å rive ned ting i klasserommet. Kun ein informant nemner vandrane, dei som går rundt i klasserommet og forstyrrar andre, stikk av eller flyttar på seg under gruppearbeid. Sjølv om dette ikkje er fysisk åtferd som påverkar andre elevar, blir det ei forstyrring som kjem tydeleg fram både for lærarar og medelevar. Funna viser også at kroppsspråk kan vere med å psyke ut andre i form av augnekontakt, negativ kroppshaldning, utestenging og baksnakking. Dette viser at det spriker i informantane si forståing av omgrepet utagerande åtferd, noko ein kan sjå i ljøs av Nordahl et al. (2005, s. 32) som legg fram avgrensing- og definisjonsproblem på området. Utagerande åtferd blir definert på mange ulike måtar, og det finst fleire ulike omgrep som kan beskrive denne åtferdsproblematikken blant barn og unge (Nordahl et al., 2005, s. 32).

Både vandrane og dei som er fysisk utagerande kan sjåast i ljøs av Ogden (2022, s. 13) sin definisjon på lærings- og undervisningshemma åtferd, som ligg til grunn i denne studien. I denne definisjonen blir bråk, uro og avbrytingar spesifisert som oppførsel som fører til manglande arbeidsro, arbeidsinnsats og dårleg læringsmiljø. Informantane dreg fram det Ogden (2022, s. 13) definerer som lærings- og undervisningshemma åtferd, men funna viser også at utestenging og baksnakking blir tolka som ein del av denne åtferdsproblematikken, der konsekvensane blir at elevane sårar kvarandre. Baksnakking og utestenging går ikkje

spesifikt på definisjonen som ligg til grunn, men kan likevel støtte det som blir beskrive som negativ påverknad på læringsmiljøet. Grimsæth et al. (2018, s. 314–315) meiner eit godt læringsmiljø er viktig for å leggje til rette for den einaskilde elev si sosiale og emosjonelle utvikling, noko som kan vere utfordrande ved utestenging og baksnakking. Elevane si oppleving av den sosiale støtta og tilhøyrsla til skulen, er avhengig av det generelle læringsmiljøet i klassen (Lyng, 2020, s. 102–103).

Det kan vere fleire ulike grunnar til at elevar utagerer, då det ifylgje Grimsæth et al. (2018, s. 321) kan vere fleire komplekse årsaker som ligg både i skulemiljø og oppvekst. Dette kan ein sjå i samanheng med informantane sine refleksjonar, der nokon meiner at fortida og heimesituasjonen til eleven kan gje grunnlag for utagering. I ljøs av Imsen (2017, s. 403) må lærarane tenke over kva elevane bringer med seg på skulen, då det kan påverke åtferda deira. Ifylgje Ogden (2015, s. 50) kan oppvekst og heimesituasjon vere risikofaktorar som kan påverke elevane til å utvikle utagerande åtferd. Tre av informantane reflekterer over, og er bevisste på at nettopp heimeforholda til elevane kan påverke åtferda deira. Det er likevel viktig å ta Ogden (2022, s. 50) sine perspektiv om utagerande åtferd i betraktning, då manglande omsorg er den faktoren som veg tyngst når det kjem til utvikling av problem seinare i livet. Både skule og heim er viktige miljø som dannar ulike utviklingsarenaer for barn og unge (Drugli & Nordahl, 2016, s. 2). Funna viser at det i nokon tilfelle kan vere vanskeleg med eit godt samarbeid mellom heim og skule. Sjølv om heimesituasjonen kan vere utfordrande og påverke åtferda til eleven, er det likevel viktig ifylgje Drugli og Nordahl (2016, s. 2) med eit godt samarbeid, for å skape ein samanheng mellom dei ulike utviklingsarenaane.

Oppvekst og omsorgssvikt er kanskje den mest alvorlege årsaka til at barn utagerer, men langt ifrå den einaste (Ogden, 2022, s. 50). Ifylgje Grimsæth et al. (2018, s. 321) kan årsakene også liggje i skulen, ikkje berre i oppveksten. Ein informant nemner konsentrasjonsvanskar som ein mogleg bakgrunn for utagering. Med dette meiner informanten elevar som slit med å få med seg informasjon og beskjedar som blir sagt, noko som då kjem til uttrykk gjennom uroleg oppførsel. Konsentrasjonsvanskar blir ifylgje Befring og Uthus (2019, s. 513) definert som elevar som lett blir distraherert, treng hyppige aktivitetsskifter og har utfordringar med å oppfatte beskjedar. Dette kan sjåast i ljøs av

Ogden (2015, s. 14) som meiner utagering kan kome som eit resultat av skulen sine krav til punktlegheit, nøysemd og merksemd. Informantane ser ulike grunnar til utagering, då dei meiner nokon elev har behov for merksemd og uttrykkjer dette gjennom å vere klassen sin klovn. Dette kan bli tolka som ein måte å dekke over svake faglege prestasjonar på, noko som kan sjåast i samanheng med konsentrasjonsvanskar eller det å lykkast sosialt i klassen.

Ogden (2017, s. 120) framhevar meistring som eit viktig punkt, og meiner at alle elev skal oppleve meistring for å lykkast fagleg og/eller sosialt. Informanten sin definisjon på klassen sin klovn kan også bli tolka som eit behov på merksemd, som resultat av lite meistring. Ifylgje Ogden (2017, s. 120) skal og bør alle barn få moglegheit til å mestre utifrå sitt nivå. Både meistring på sosialt nivå og kunnskap om etablering og vedlikehald av sosiale relasjonar, er ein del av den sosiale kompetansen. Informanten meiner at dei elevane som er klassen sin klovn har eit behov for å seie noko, ofte gjennom verbal avbryting, og får då merksemd av dei andre medelevane. Det kan bli tolka som at desse elevane har utfordringar med å tilpasse seg normer og leve opp til dei sosiale forventningane i klassen (Ogden, 2017, s. 120).

Ifylgje Ogden (2015, s. 14–15) er åtferda som nemnt over vanleg i dei fleste klassar, og kan enkelt bli korrigert av læraren med enkle midlar. Åtferda kan likevel føre til høgt støynivå, lite fagleg framdrift og negative relasjonar. Dette i seg sjølv treng ikkje skape bekymring, men om det blir for mange problem av denne type utagering, kan det ha negativ effekt på læringsmiljøet i klassen. Med bakgrunn i dette treng lærarar verktøy som dei kan nytte for å førebyggje og møte utagerande åtferd i klasserommet.

5.2 Korleis kan lærarar sin relasjon- og handlingskompetanse påverke åtferda til elevane?

Lærarar i skulen arbeider både åleine og saman som kollegium for å gje elevane opplæring og fagleg- og sosial utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 1). Ein av faktorane som er viktige for å gje elevane denne utviklinga, er god relasjonskompetanse. Det handlar ifylgje Drugli (2012, s. 45) om å forstå og handle med andre på ein god og hensiktsmessig måte. I tillegg til god relasjonskompetanse, må lærarar som del av klasseleiinga si gå fram som gode

rollemodellar (Özen og Yildirim, 2020, s. 109). Dersom lærarane ikkje er gode rollemodellar, kan forholdet til elevane seg i mellom, bli negativt påverka (Nordahl et al., 2016, s. 14). Dette kan ein sjå i samanheng med erfaringane til informantane som framhevar viktigheita med å vere ein god rollemodell og eit godt førebilete. Relasjonsbygging mellom lærar–elev og elev–elev er utifrå funna ein faktor som spelar inn på elevane si oppfatning av læraren som førebilete, og dermed ein strategi i klasseleiing.

Relasjonskompetanse og viktigheita med lærar–elev-relasjon kjem tydeleg fram av informantane. Dei har ei felles forståing av viktigheita med relasjon og meiner at lærarane har eit ansvar for at kvar einskilde elev skal bli sett, høyr, forstått, tatt i mot og føle seg trygg. Kjernen av relasjonskompetanse ligg i måten eleven blir møtt på, og informantane utdjupar at det handlar om å møte eleven der den er. Funna finn støtte i Hattie (2013, s. 171) og Lunde og Lindbäck (2020, s. 142) som framhevar at læraren skal møte eleven gjennom å lytte, vise empati, omsorg, og ha ein positiv audmjukt syn overfor andre. Ogden (2022, s. 125) meiner eit godt utgangspunkt for å skape gode relasjonar med elevane er å vise interesse i dei, kva elevane er opptatt av og kva dei driv med på fritida. Funna viser at ein god start er viktig, for å skape gode relasjonar. Informantane bruker mykje tid i byrjinga av skuleåret til å samtale med elevane, og stilt spørsmål som gjer at dei blir kjent med elevane på fleire områder, som til dømes kva interesser dei har. Det at informantane bruker tid i byrjinga for å bli kjent med eleven på fleire områder, kan tyde på eit genuint ynskje om tidleg å etablere gode relasjonar. Dersom lærarar aktivt nyttar slike strategiar i relasjonsbygging, kan det vere med å skape ein trygg atmosfære som gjev elevane rom til å utfolde seg fagleg og sosialt.

For nokre barn og unge med utagerande åtferd, kan det vere utfordrande å innfri skulen og lærarane sine forventningar, noko som kan føre til at dei blir høglytte, bråkar, protestar og skapar uro i klasserommet (Ogden, 2015, s. 14–15). Dersom det ligg ein god relasjon til grunn mellom lærar og elev, viser funna at det opnar seg moglegheitar til å lage avtalar. Det blir av ein informant påpeika at tilpassa opplæring også kan skje gjennom tilpassing av pausar. Funna viser at elevar som utagerer ofte har behov for hyppigare pausar og moglegheit til å trekkje seg vekk. Med ein god relasjon til grunn, opnar dette opp for at elevane kan gå ut av klasserommet og få tid til å regulere seg sjølv. Dersom ein slik avtale er

mogleg, og den gode relasjonen er gjensidig, kan dette bli tolka som førebyggjande for eskalering av påbegynt utagering.

Å skape tryggleik er noko som også går igjen hjå informantane. Dei meiner at læraren skal vise omsorg og kjærleik, slik at elevane blir trygge. I tillegg meiner informantane at læraren skal vise forståing for elevane sine følelsar, då nokon kan ha eit negativt syn på seg sjølv. Dei meiner også det er viktig at elevane blir tatt på alvor, uansett kva dei kjem med. Sjølv om informantane nemner fleire like faktorar som er viktige i relasjonsbygging, for å skape tryggleik for elevane, kan det tyde på at dei har ulike erfaringar. Ifylgje Lunde og Lindbäck (2020, s. 142) skal lærarar vere forsiktige med elevane sin følelsar, vise varme og akseptere at alle elevane er viktige, noko som blir støtta av erfaringane og refleksjonane til informantane.

Ulleberg og Christensen (2020, s. 53) peikar nettopp på at denne relasjonen mellom lærar og elev ikkje kjem automatisk, men at læraren må arbeide med kvar einskild for å etablere relasjon i samspel med eleven. Informantane har mange tankar og erfaringar rundt det å byggje gode relasjonar med elevane og kva som er viktig for å lykkast i dette arbeidet. Det blir påpeika av ein informant at det i nokre tilfeller likevel kan vere vanskeleg å finne vegen inn til eleven, og at læraren ikkje berre kan køyre på, men nokre gonger må kunne leggje seg flat og sjå eleven sitt perspektiv. Ifylgje Nordahl et al. (2016, s. 13) har læraren ei sentral rolle i utviklinga av relasjonar. Informantane meiner måten lærarar behandlar elevane på kan påverke korleis elevane behandlar kvarandre, både negativt og positivt. Når læraren vel å gå inn for å endre og forbetre relasjonen mellom den einskilde elev, kan dette ha betyding for atmosfæren i klasserommet, då læraren er med å skape ein atmosfære som påverkar elevane (Nordahl et al., 2016, s. 14). Utifrå funna vil det variere frå ulike klassar og elevar kva metodar og teknikkar som vil fungere i dette arbeidet.

Forsking viser at det kan vere utfordrande å skape gode relasjonar med elevar som utagerer, då dei kan ha vanskar med blant anna å fylgje instruksjonar og ta beskjedar (Caldarella et al., 2021, s. 163). I slike situasjonar nyttar ein av informantane humor som eigenskap for å utvikle relasjonar med eleven som utfordrar. Det blir likevel presisert at det på førehand må bli etablert ein god relasjon, og at humor ikkje kan bli nytta i situasjonar som inneber

utagering. For å få til gode relasjonar krev det visse eigenskapar frå læraren si side (Hattie, 2013, s. 171). I fylgje informantane er det viktig at læraren er bevisste på korleis humor blir brukt i relasjonsbygging og når dette passar seg. I tillegg til denne eigenskapen, meiner Hattie (2013, s. 185) at å vere lærarar krev visse ferdigheitar i å lytte, vise empati, omsorg og det å vere positiv audmjuk overfor andre.

Lærarar har eit stort ansvar for elevane si sosiale- og faglege utvikling, der relasjonsbygging er ein vesentleg strategi i fenomenet klasseleiing. Dersom dette blir tatt på alvor av lærarane, kan det føre til ei utvikling for elevane på desse områda (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 1). Sjølv om kvar einskilde lærar må arbeide med utviklinga i sin klasse og med sine elevar, spelar samarbeid i kollegiet også ei viktig rolle. Eit godt samarbeid meiner Nordahl (2014, s. 163) er viktig, då lærarar i nokon tilfelle kan føle seg åleine med ansvaret, særleg dersom klassen består av elevar med utagerande åtferd, som forstyrrar og bråkar.

Informantane meiner dei har god effekt av godt samarbeid i kollegiet, der fellesskape har ein viktig verdi. Eit godt fellesskap på skulen viser seg igjen i funna, då tilsette på skulen kan samarbeide om å gjere det beste for eleven. Det blir framheva at læraren veit godt kva som skal til, men i ein travel kvardag er det ikkje alltid like lett å hugse på. Informantane meiner dei tilsette på skulen kan hjelpe kvarandre å hugse på småting som er viktig i det store bilete. I tillegg til informantane sine meiningar, legg Olsen og Huang (2019, s. 5) fram at samarbeid også kan vere med å utvikle nye idear, redusere arbeidsmengda og skape motivasjon for lærarane. Fleire av informantane reflekterer også rundt eit godt samarbeid i kollegiet i ljøs av ulike program dei nyttar på skulen eller i einskilde klassar, både for å førebyggje utagerande åtferd, men også for å skape eit betre klassemiljø.

Madden og Senior (2018, s. 189) meiner det er ein trong for kontinuerleg fagleg påfyll, når det kjem til handtering av utagerande åtferd. Det kjem fram at det er eit auka behov i skulen når det kjem til opplæring av korleis ein best mogleg skal førebyggje utagering. På den eine sida kan dette tyde på at det er lite kunnskap på dette området i skulen, medan det på den andre sida kan vise at skular og lærarar ikkje spør om hjelp når dei har behov for dette. Sjølv om fleire av informantane meiner det er viktig med samarbeid blant dei tilsette, er det berre ein av informantane som har bedt om ekstern hjelp. Det var i dette tilfellet behov for rettleiing på korleis læraren skulle handtere ein utagerande elev, men også

verktøy på korleis arbeide spesifikt med klassemiljøet i gruppa, då informanten såg behov for eit betre fellesskap i klassen. Meistringsteamet i kommunen var derfor inne og gjorde observasjonar, for å vidare rettleia dei på riktig veg. Dette vart frå informanten si side sett på som svært nyttig, då meistringsteamet kom med konkrete verktøy for vidare arbeid. Som Madden og Senior (2018, s. 189) understrekar, skal eksterne samarbeidspartnarar vere ei støtte for lærarane, slik at dei får verktøy til handtering av utagerande åtferd. Funna tyder på ei positiv oppleving med ekstern hjelp, noko som kan gje fagleg påfyll og føre til kompetanseheving.

Sjølv om berre ein informant har bedt om hjelp og hatt ekstern kompetanse inne for rettleiing, blir det hjå nokre av dei andre informantane nemnt utvikling i form ulike program. PALS er eit av programma som kjem fram i funna, som blir nytta i skulen og har som hensikt å redusere problemåtferd og fremje sosial- og fagleg læring (Talgø, 2020). Positiv åtferd blir gjennom dette programmet påskjønt med BRA-kort, noko som kjem heile klassen til gode når det er samla eit visst tal med desse korta. Denne modellen bidreg til ei felles forståing blant lærarane på kva dei skal gjere når det oppstår vanskelege situasjonar. Eit anna verktøy som blir nytta av informantane er «passport». «Passport» er utvikla for elevar på mellomtrinnet og tek for seg elevane si psykiske helse, i tillegg til klassemiljø (Vaksen for barn, u.å.) . Dette programmet skal ifylgje Vaksen for barn (u.å.) gje elevane ei rekkje verktøy som inneheld meistringsstrategiar som dei kan nytte når dei kjem opp i vanskelege situasjonar.

Bruk av program i skulen kan på den eine sida vere positiv då det retta merksemda til både elevane og lærarane mot konkrete situasjonar eller utfordringar i skulen, samtidig som det utviklar kompetanse på det aktuelle området. På den andre sida framhevar Kinge (2020, s. 144–145) utfordringar knytt til bruk av program. Ho er kritisk til at det blir laga handbøker og manualar på korleis ein skal møte elevane og meiner at det aldri kan erstatte det menneskelege møte. Sjølv om bruk av program i skulen har motteke noko kritikk, er det viktig å framheve at Grimsæth et al. (2018, s. 313) meiner lærarane leiter etter ulike program, for deretter å bruke det som verktøy. Det er viktig å påpeike at sjølv med bruk av program i skulen, ynskjer lærarar i fylgje Grimsæth et al. (2018) kompetanseheving. I ljøs av

dette kan det bli tolka som at informantane nyttar PALS og «passport» med bakgrunn i eit ynskje om meir kompetanse og fleire verktøy, i møte med utagerande åtferd.

Det vil variere mellom skular kvar grensa går i forhold til når ein kan, eller bør spørje om ekstern hjelp, og det vil variere mellom skulane når det kjem til læringsfellesskapen blant lærarane (Håstein & Werner, 2014, s. 150–151). God erfaringsutveksling i lærargruppa, ein god arbeidskultur som byr på godt samarbeid, samtidig som den pedagogiske handlingskompetansen blir utvikla, meiner Nordahl (2014, s. 163) er viktig. Med handlingskompetanse meiner Grimsæth et al. (2018, s. 314) at handlingane lærarane utøver skal vere grunna i pedagogisk teori, som er tilpassa den einskilde elev, i den gitte situasjonen. Dette kan sjåast i ljøs av informantane, som meiner det er viktig å ta eit steg tilbake, vise eleven forståing og spørje kva eleven treng. Det kan i nokon situasjonar vere vanskeleg for informantane å svare på kva verktøy som blir nytta, då det varierer stort frå dag til dag, og at dei derfor handlar mykje i augneblunken. Til tross for at informantane har utfordringar med å spesifisere kva verktøy som blir nytta i situasjonen, blir lærarar si handling i augneblunken ifylgje Nordahl (2014, s. 153) definert som situasjonsbestemt klasseleiing. Lærarar planlegger mykje av undervisninga på førehand, både mål for timen og fagleg innhald, men det er vanskeleg å førebu seg på situasjonar som oppstår i sjølve undervisninga (Wolff et al., 2021, s. 132). I slike situasjonar brukar lærarar det som Nordahl (2014, s. 153) definerer som situasjonsbestemt klasseleiing. Det inneber at læraren utøver skjønn og reagerer hensiktsmessig ut frå kontekst, situasjon og elev (Grimsæth et al., 2018, s. 322).

Éin faktor som kan ha stor innverknad på utagerande åtferd når det oppstår, er erfaring. Wolff et al. (2021, s. 132) meiner at erfaring fører til rutinar og automatisering av tiltak når hendingar oppstår, nettopp fordi læraren har vore borti liknande situasjonar tidlegare. Funna viser at forskjellige erfaringar, eigenskapar og strategiar fører til ulik handling og reaksjon i møte med utagerande elevar. Wolff et al. (2021, s. 140) omtalar reaksjonane som oppstår i møte med utagerande åtferd som reaktive strategiar. I studien til Madden og Senior (2018, s. 199) blir anerkjenning av følelsar framheva som ein reaktiv strategi. I tillegg framhevar dei viktigheita av å gje eleven rom og at læraren snakkar med ei roleg stemme (Madden & Senior, 2018, s. 199). Funna viser at informantane anerkjenner elevane sine

kjensler ved å ta eit steg tilbake, å stille spørsmål til kva læraren kan gjere for å unngå eskalering av situasjonen, og utdjuvar i tillegg at det til tider kan vere utfordrande.

Når eskalering av åtferda fyrst oppstår, viser funna at det kan vere utfordrande å kommunisere med eleven, fordi det er vanskeleg å få noko fornuftig ut av samtalen. Ein informant meiner at grunnen til denne utfordringa er eleven si manglande forståing av seg sjølv. Til tross for at det finst fleire tiltak retta mot utagerande åtferd, blir samtalar ifylgje Kinge (2020, s. 118) ofte utført i sjølv konfliktsituasjonen. I slike situasjonar vil desse samtalanestresse eleven og forsterke frustrasjonen deira (Kinge, 2020, s. 118). I ljøs av informantane kan det tyde på at dei har prøvd å kome inn på elevane under utageringa, men gjennom erfaring har dei funne ut at dette ikkje nyttar. Dei lyftar derfor fram at dei brukar tid i etterkant av utagering på å samtale med eleven, og påpeikar då at eleven ofte har lettare for å forklare årsaka til reaksjonen. Dette lyftar Kinge (2020, s. 119) fram som eit kjenslemessig underskot hjå eleven, og automatisk bruk av forsvarsreaksjonar. Derfor er det viktig å møte eleven i fredstid for å oppnå best mogleg kontakt. Likevel understrekar Wolff et al. (2021, s. 132) at læraren må bruke profesjonell kunnskap og anerkjenne og vise merksemd til eleven når det trengs, og der det trengst.

Ein av informantane framhevar det å møte elevane med respekt som eit verktøy i møte med utagering. Funna viser at ein anna inngang er å vere nysgjerrig på åtferda og prøve å forstå kvifor elevane reagerer som dei gjer. Informantane påpeikar at det ikkje alltid er like enkelt, men at alle handlar av ein grunn. Dette kan ein sjå i ljøs av Grimsæth et al. (2018, s. 314) som dreg fram det å spørje som eit verktøy, i møte med utagerande åtferd. Det handlar nettopp om å vere nysgjerrig overfor eleven, spørje og undre seg over kvifor dei reagerer som dei gjer, for å skape ei større forståing. I tillegg til å dette, legg Grimsæth et al. (2018) fram verktøya *å vise* og *å oppfordre* som truleg kan forsterke informantane si forståing av eleven.

Ein anna faktor som er viktig å drøfte når det kjem til lærarar sin handlingskompetanse, er samarbeidet mellom heim og skule, då dette er ei handling læraren kan og bør gjere. Heimen til elevane er ein meningsfull utviklingsarena (Imsen, 2017, s. 402), og ifylgje Kunnskapsdepartementet (2017a, s. 17) skal opplæringa skje i samarbeid og forståing med

heimen. Heimen kjenner elevane best, og det er dermed avgjerande å lytte til elevane sine føresette for å utvikle ei forståing (Kinge, 2020, s. 149). I tillegg påpeikar Drugli og Nordahl (2016, s. 6) at eit godt samarbeid med heimen blant anna kan redusere utagerande åtferd. Heim-skule samarbeid blir nemnt som ein viktig førebyggjande faktor blant informantane. I intervjuet utdjupar informantane dette nærare og er svært tydelege på at dette er viktig. Ein av informantane byrjar allereie i starten på skuleåret å leggje til rette for eit godt samarbeid ved å setje opp møte med føresette. Trass dette, meiner informantane at det kan vere vanskeleg i dialog med somme foreldre å få til eit godt samarbeid, då nokon kan vere lite mottakelege for å akseptere åtferda til egne barn.

Foreldre har ulike behov, forventningar og meiningar om skulen, i tillegg til ulike haldningar som kan påverka elevane sin innsats og engasjement (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 19). Dette kan vidare skape utfordringar for eit godt heim-skule samarbeid. Sjølv om det kan vere vanskeleg i nokre tilfelle, viser funna at openheit blir i samarbeidet mellom heim-skule oppfatta som ein førebyggjande faktor, der det blir framheva at det er læraren sitt ansvar å leggje til rette for eit god samarbeid. Eit godt samarbeid krev at skulen uttrykkjer tydeleg kva skulen kan og skal tilby og kva som er forventa av heimen. Ser ein dette i ljøs av Drugli og Nordahl (2016, s. 7), vil eit godt samarbeid med heimen gjere elevane meir mottakelege for skulen sine reglar, normer og verdiar. Føresette har då moglegheit å støtte opp under dette, noko som igjen kan påverke åtferda til elevane. På bakgrunn av ulik fartstid i skulen, har informantane kome med ulike verktøy og eigenskapar som dei meiner fungerer i arbeidet med å førebyggje utagerande åtferd i klasserommet. Desse verktøya og eigenskapane inngår som del av læraren si klasseleiing og vil vidare bli drøfta i ljøs av teori.

5.3 Kva faktorar i lærarar si klasseleiing kan verke førebyggjande på utagerande åtferd?

På arenaane til barn og unge vil det alltid vere faktorar som er med på å beskytte, men som òg kan vere med å utgjere ein risiko (Befring, 2019, s. 173). Ifylgje Ogden (2015, s. 50–53) kan oppvekst og familiebakgrunn vere ein stor påverknad, og høg grad av risikofaktorar kan potensielt fremje utagerande åtferd. Barn og unge utviklar beskyttande faktorar rundt seg, noko som nøytraliserer eller motverkar risikofaktorar. I utviklinga av beskyttande faktorar

spelar læraren si klasseleiing ei viktig rolle for at elevane skal oppleve eit beskyttande og positivt klassemiljø. Klasseleiing som førebyggjande fenomen blir omtalt som proaktiv strategi (Ogden, 2015, s. 145). Ifylgje Ogden (2015, s. 145) handlar arbeidet med proaktiv klasseleiing om å nytte ulike strategiar for å korrigere begynnande utagering. Informantane kjem med ulike erfaringar og verktøy dei brukar for å førebyggje utagerande åtferd i klasserommet.

Simonsen et al. (2008, s. 353) presenterer fem faktorar som er viktige for å drive god klasseleiing: struktur, forventning, engasjere elevane og strategiar for ynskt- og uynskt åtferd. Desse faktorane speglar seg i informantane sine erfaringar knytt til førebygging av utagerande åtferd. To av informantane framhevar struktur og forventning, og er tydelege på at elevar som utagerer har behov for struktur, reglar og rutinar. Nettopp dette med god struktur framhevar Simonsen et al. (2008, s. 357) som viktig, då klassar med fokus på dette har vist seg å vere fagleg og sosialt sterkare, betre oppførsel, meir engasjement og vist større merksemd. Ein annan inngang til struktur, er å vere tydeleg heilt i byrjinga av skuleåret. Ogden (2022, s. 128) framhevar dette gjennom at reglar og rutinar bør bli tatt opp, vist og grunna tidleg, slik at alle elevane får same forståing. Sjølv om dette verkar som ein enkel inngang til det å etablere god struktur, legg Ogden (2022, s. 128) fram at det kan vere krevjande å få til ein god start. På den eine sida gjer informantane dette ved å samtale med kvar einskild elev, medan Ogden (2022, s. 129) på den andre sida meiner at fokuset må vere på fellesskapen, før ein kan prioritere dei individuelle behova i klassen. Reglar formidlar ifylgje Ogden (2022, s. 126) viktig informasjon som gjer kvardagen lettare for både lærar og elev. Det vil variere om reglane gjeld heile skulen eller berre einskilde klassar. Utifrå informantane sine forventningar til elevane, kan det bli tolka at dei har ulike reglar i klasserommet.

Struktur inneber rutinar, men også korleis det fysiske klasserommet er utforma (Simonsen et al., 2008, s. 353–357). Når det kjem til utforming av klasserommet, inngår det fleire faktorar i dette. Åtferda til elevane kan bli påverka av korleis lærarar arbeider med klasserommet, når det kjem til møblering og korleis klasserommet blir utnytta i undervisninga. Berre ein informant tolkar struktur i klasserommet på denne måten, då resten av informantane peikar på struktur når det kjem til sjølve undervisninga. Denne

informanten har erfaring med at måten klasserommet blir utnytta i undervisningstimane, kan påverke åtferd til eleven, slik Simonsen et al. (2008, s. 353–357) utdjuar.

Føreseieleg er eit omgrep som går igjen i funna i form av at elevane skal vite kva som er venta av dei. Informantane bruker mykje tid i byrjinga av skuleåret på å leggje tydeleg fram forventningane til elevane, gjerne gjennom samtale med kvar elev. Dette kan sjåast i samanheng med Ogden (2022, s. 128) som meiner rutinar bør bli innarbeida tidleg på skuleåret, slik at det etter kvart blir vanar. Informantane lyftar fram dagsplan som eit verktøy for å gje elevane mest mogleg føreseielege dagar. Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 282) presenterer arbeidsplan som eit verktøy, fordi elevane har behov for oversikt i timane, informasjon om korleis dagen blir og når ulike oppgåver skal bli gjort og vere ferdige. Dette gjev elevane moglegheit til og mentalt førebu seg på skuledagen. Sjølv om fleire av informantane brukar dagsplan og meiner at dette er viktig, blir det påpeika at det kan skape utfordringar dersom planen ikkje blir fulgt nøyaktig. Dette kan føre til at elevar utagerer dersom læraren avviker frå planen, noko som viser at elevane mentalt førebur seg på arbeidsoppgåver, og synst det er utfordrande med endringar (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 282).

Føreseielege faktorar, reglar og rutinar kan sjåast i samanheng med struktur i form av korleis lærarane strukturerer kvardagen og legg opp undervisninga. Zoromski et al. (2021, s. 201) meiner at det er større sannsyn for at det oppstår forstyrringar i timane, dersom undervisninga ikkje er strukturert nok. Informantane legg fram viktigheita med føreseiande faktorar, og meiner at elevane viser mindre utagerande åtferd dersom dei kjenner læraren og strukturen på timane. I ljøs av struktur og føreseielege faktorar blir grensesetting som verktøy framheva av ein informant. Funna viser at læraren må vere streng, slik at elevane veit kva som blir forventa av dei og korleis dei skal oppføre seg. Dette kan sjåast i samanheng med Simonsen et al. (2008, s. 358) når det kjem til etablering av tydelege forventningar frå læraren si i side og som blir uttrykt tydeleg, gjerne direkte til eleven og repetert heilt til det er etablerte som rutinar.

Sjølv om Simonsen et al. (2008, s. 358) meiner struktur og forventning er vesentleg, kan det ifylgje funna bli for strukturert og føreseieleg for elevane. Informantane er tydelege på at

elevane treng rom å spele på, og at det dermed kan bli for snevert, for nokon elevar. Funna viser at det blir uttrykt skepsis til at elevane sitt mykje i ro og høyrer på læraren snakka, då informantane har forståing for at det byrjar å krible i armar og bein, hjå elevane. Ogden (2022, s. 130) omtalar dette som den tradisjonelle undervisningsmetoden, og meiner at elevar med utagerande åtferd nettopp har utfordringar med denne type undervisning. Ein eigenskap som blir trekt fram hjå ein informant er bruk av leik i undervisninga, noko som utfordrar den tradisjonelle undervisningsmetoden. Ein anna informant meiner at dette også kan skje gjennom å la elevane sjå og ta på ting, og meiner at utagerande elevar har behov for variasjon i undervisninga.

Ifylgje Ulleberg og Christensen (2020, s. 49) har lærarar det overordna ansvaret for den faglege- og sosiale utviklinga og meiner at klasseleiing handlar om å leie kvar einskild elev i denne retninga. Tre av informantane tolkar klasseleiing som nettopp det å leie klassen og framhevar lærarar si rolle i den faglege utviklinga til elevane. Funna viser at lærarar kan drive fagleg utvikling ved å modellere og kome med gode dømer, slik at elevane blir trygge og veit korleis dei skal løyse dei faglege utfordringane i undervisningane. Ifylgje Grimsæth et al. (2018, s. 314) går modellering ut på at lærarar viser elevane dømer på korleis ei oppgåve kan bli gjennomført.

Elevar med utagerande åtferd kan ha problem med å arbeide med oppgåver over lengre tid, og då særleg om det er individuelt arbeid. Dersom slikt arbeid tek for mykje plass i undervisninga kan det gå ut over det faglege læringsutbyttet til eleven (Lunde & Lindbäck, 2020, s. 344). Berre ein informant er svært positiv til gruppearbeid og tydeleg på at elevane har godt av å arbeide i grupper, med ulik gruppestorleik og variasjon på samansetning. Informanten legg både det faglege og sosiale til grunn, for kvifor dette er positivt. Lunde og Lindbäck (2020, s. 344) meiner på si side at gruppearbeid kan vere uoversiktleg for mange, og utfordrande for utagerande elevar. Dersom oppgåvene i gruppa er konkrete nok og elevane får tildelt ansvar som kan vere med å strukturere arbeidet, meiner Lunde og Lindbäck (2020, s. 344) at gruppearbeid kan vere lønsamt. Ogden (2022, s. 130) peikar på strukturerte oppgåver som er broten ned til deloppgåver med tydelege start og stopp som motiverande for elevar med utagerande åtferd. Ein kan ut frå dette tolke at denne

informanten har tydelege oppgåver som er godt avgrensa, strukturert og brotne ned, då informanten er svært positiv til gruppearbeid og har god erfaring med dette.

Informantane har noko ulike erfaringar med gruppearbeid. I likskap med Lunde og Lindbäck (2020, s. 344) er to av informantane tydelege på at gruppearbeid kan vere krevjande for elevar med utagerande åtferd, og at denne åtferda kjem meir til syne i gruppearbeid enn andre meir «frie» oppgåver. Funna viser at ein informant er både positiv og negativ til bruk av gruppearbeid som undervisningsmetode, men også til dei alt for organiserte timane. I dei organiserte timane kan det bli utfordrande for elevar å sitje for lenge i ro, noko som kan resultere i utagerande åtferd. Ut frå funna kan ein dermed tolke at begge desse undervisningsmetodane kan ha negative og positive sider på ulike måtar. Informantane som er tydelege på at gruppearbeid er krevjande brukar mindre av denne arbeidsmetoden, då dei meiner dette kan føre til utagerande åtferd.

På den andre sida seier Lunde og Lindbäck (2020, s. 344) at nettopp elevar med utagerande åtferd har behov for variasjon i undervisningsmetodar, for å få mest mogleg læringsutbytte. Med bakgrunn i informantane sine negative erfaringar med gruppearbeid for utagerande elevar, kan ein då stille spørsmål til om undervisninga er variert nok til å dekke elevane sitt læringsbehov. Fagleg utvikling inneber nettopp at elevane ligg i den proksimale utviklingssona, noko som blant anna går ut på at elevane blir stimulert til og aktivt arbeide saman med andre (Imsen, 2017, s. 192). Utifrå informantane sine negative haldningar til bruk av gruppearbeid, kan det tyde på at hovudfokuset ikkje ligg på utvikling av godt fagleg samarbeid mellom elevane, men heller på å unngå utagerande åtferd. Sjølv om det er lite fokus på gruppearbeid, skal læraren hjelpe og støtte elevane til å klare oppgåver på eige hand (Imsen, 2017, s. 192). Ein kan dermed tolke at informantane legg mest arbeid i å utvikle elevane til sjølvstendig arbeid, og støttar dei i denne prosessen. Dette krev kunnskap om kva nivå elevane ligg på, og evna til å setje seg inn i deira faglege ferdigheiter (Imsen, 2017, s. 194).

Opplæringa i skulen skal bli tilpassa elevane sine evner og føresetnadar (Opplæringslova, 1998, § 1–3), i tillegg til at det skal vere ein skule som er tilpassa heile elevmassen, slik at alle blir inkludert og opplever full deltaking (Ogden, 2015, s. 95; Markussen, 2010, s. 6).

Nettopp dette er noko informantane vektlegg i undervisning si. Det blir nytta nivådeling og differensierte oppgåver tilpassa kvar elev. Måten informantane gjer dette på, er blant anna ved å gje elevane ulike bøker som er retta mot nivået deira. Erfaringsmessig meiner informantane at openheit i klasserommet skaper mindre forskjell i gruppa, og elevane oppfattar det som normalt med ulike bøker. Ifylgje Ogden (2022, s. 130) har lærebøker ofte ein rask progresjon, noko som gjer at den einskilde lærar må tilpassa oppgåvene ut frå elevane sine føresetnadar. På bakgrunn av dette kan ein tolke at informantane tilpassar oppgåvene, uavhengig av om dei står i lærebøkene eller ikkje.

Sjølv om informantane til saman nemner fleire faktorarar som er viktige i det førebyggjande arbeidet, er det ingen av dei som har nemnt val av oppgåver. Dette er noko Jolivette et al. (2017, s. 79) framhevar som ein viktig strategi i undervisninga og som aukar engasjementet i klasserommet. Lunde og Lindbäck (2020, s. 344) meiner på si side at det også kan vere knytt ein del utfordringar til bruk av val, då det kan oppstå mykje kaos og lite oversikt for elevane. Frå læraren si side krev dette meir støtte, men om ein lykkast, kan det verke motiverande for elevar som utagerer. Dermed kan ein sjå denne undervisningsmetoden i ljøs av meistring, då dette er med å gje elevane kjensla av kontroll (Jolivette et al., 2017, s. 79). Ein kan tolke det som at val av oppgåver i undervisninga, kan skape meistring for elevar med utagerande åtferd, og kan dermed vere ein vesentleg førebyggjande faktor, sjølv om det ikkje blir nemnt hjå informantane.

Når det kjem til tilpassa opplæring meiner Ogden (2022, s. 127) at forventningane lærarane har til klassen og elevane kan påverke korleis den einskilde lærar tilpassar undervisninga. På den eine sida blir det forventna meir av dyktige elevar, som får meir avanserte oppgåver og då meir ros. På den andre sida får lavt presterande elevar meir tilpassa undervisning i form av færre oppgåver, mindre forventningar og då fleire korrigeringar. Dette kan sjåast i samanheng med refleksjonane til informantane, då fleire seier det er viktig å tilpasse undervisninga til alle elevane også dei som utagerer. Oppgåvene blir blant anna tilpassa ut ifrå elevane sitt nivå, og nivå på oppgåvene må bli redusert, i staden for å minke tal på spørsmål (Ogden, 2022, s. 117). Når ein skal tilpasse oppgåvene er det også viktig å leggje elevane på eit litt høgare nivå, slik at dei har noko å strekkje seg etter, for å oppleve meistring (Imsen, 2017, s. 195), og liggje i den proksimale utviklingssona (Imsen, 2017, 192).

Wolff et al. (2021, s. 135) meiner klasseleiing går ut på handlinga lærarane gjer for å skape, leggje til rette for og oppretthalde eit godt læringsmiljø. Ovanfor har den faglege utviklinga til elevane blitt drøfta, men som Utdanningsdirektoratet (2020, s. 1) påpeikar har lærarane ansvaret for både den faglege- og den sosiale utviklinga. Funna viser at det viktigaste lærarane gjer som klasseleiarar, er å utvikle samspelet i klasserommet som kan sjåast i ljøs av den sosiale utviklinga til elevane.

På spørsmål om førebygging av utagerande åtferd, meiner informantane det er viktig å møte elevane der dei er. Vidare blir det utdjupa at fokuset ikkje alltid kan vere på det skulefaglege, då ingen dagar er like. Nokon dagar må det faglege bli bytta ut med å samtale med eleven, og gje omsorg. Måten elevane blir møtt på og forstått, kan sjåast i samanheng med tilpassa opplæring og god tilrettelegging ut frå elevane sine føresetnadar (Opplæringslova, 1998, § 1–3). Informantane meiner at fokuset ikkje alltid kan vere på at elevane skal sitte stille på stolane sine, jobbe og vere stille, då erfaringar viser at dette ikkje alltid fungerer. Dermed kan ein tolke det som at lærarane driv nettopp tilpassa opplæring, når fokuset for undervisninga blir bestemt ut frå dagen til elevane.

For å støtte elevane i den faglege- og sosiale utviklinga, krev det tilbakemeldingar på arbeidet dei gjer. Ifylgje Caldarella et al. (2021, s. 163) kan tilbakemeldingane ha mykje å seie, spesielt for elevar som utagerer. Informantane trekkjer fram at utagerande elevar har betre utbytte av positive enn negative tilbakemeldingar, sjølv om forskning viser at dei får flest negative (Caldarella et al., 2021, s. 163). Erfaringane til informantane tilseier at elevar som utagerer taklar verken positive eller negative tilbakemeldingar særleg bra, og dei er derfor spesielt forsiktig med å bruke irettesetting. Funna viser at det blir brukt mykje tid på å byggje elevane gode til å ta i mot tilbakemeldingar i form av positive og negative beskjedar. Mange lærarar brukar irettesetting av elevane som eit forsøk på å stoppe uynskt åtferd (Caldarella et al., 2021, s. 163). Informantane har erfaring med at denne type åtferdshandtering kan ha motsett effekt, og utdjupar at utagerande elevar får mykje tilbakemelding generelt i livet. Sjølv om desse negative tilbakemeldingane kan har effekt der og då, framhevar Caldarella et al. (2021, s. 163) at det ikkje er effektivt for å redusere uynskt åtferd over tid, den stoppar berre åtferda der og då.

Ein anna førebyggjande faktor som informantane meiner er vesentleg i arbeidet med utagerande åtferd er meistring. Som tidlegare nemnt handlar meistring om ei oppleving av å lykkast sosialt eller fagleg (Ogden, 2017, s. 120). Ein av informantane meiner det er ein tydeleg samanheng mellom utagerande åtferd og lite fagleg meistring. Ein anna informant seier derimot at det skal lite til for desse elevane å oppleve meistring, men legg samtidig til at det er vanskeleg for læraren å leggje til rette for meistring til ei kvar tid. Dette kan tyde på at det både kan vere utfordrande og samtidig enkelt å leggje til rette for meistringsopplevingar for elevar som utagerer. Funna viser at denne utfordringa kan henge saman med at elevane har lite tru på at dei gjer noko bra. Som lærar må ein ifylgje Lunde og Lindbäck (2020, s. 142) klare å fange opp og rettleie elevar som strevar fagleg og sosialt, og prøve å finne nye situasjonar som skapar meistring for desse.

Alle elevar i skulen har rett på eit godt skulemiljø (Opplæringslova, 1998, § 9 A–2), der lærarar har ei viktig rolle som inneber å leggje til rette for at elevane utviklar eit inkluderande fellesskap og læringsmiljø i klassen (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 20; Lyng, 2020, s. 100). Fleire av informantane lyfta fram læringsmiljø og relasjonar i klassen som ein førebyggjande faktor, der ulike leikar, samarbeidsøvingar og sosialbyggjande samtalar blir brukt for å byggje samspelet. Ved å arbeide på denne måten kan elevane lære å respektere kvarandre og bli kjent med dei ulike ressursane i gruppa, noko som kan skape eit støttande fellesskap på tvers av elevgrupper i klassen (Lyng, 2020, s. 102–103).

Ein informant nemner gode relasjonar mellom elev–elev som svært viktig for å skape eit trygt fellesskap blant elevane, då det i nokon situasjonar kan oppstå konflikter i klasserommet, med høg temperatur. Lyng (2020, s. 102–103) meiner at eit godt fellesskap i klasserommet bidreg til at elevane kan anerkjenne kvarandre sine styrkar og svake trekk, noko som kan bidra til betre forståing når det oppstår konflikter i klasserommet. I ljøs av erfaringane til denne informanten er openheit kring eleven som utagerer og situasjonar som kan oppstå i klassen, viktig, då dette skapar anerkjening rundt kvarandre sine styrkar og svake trekk. For å ha ein openheit i klassen, føreset det ut frå funna, samtykke frå føresette og ein god dialog, når og korleis dette blir tatt opp i klasserommet. Ifylgje Drugli og Nordahl (2016, s. 6) kan eit godt samarbeid med heimen bidra til betre trivsel på skulen. Openheit i klassen kan vere ein av dei faktorane som bidreg til betre trivsel og kjensle av å bli forstått.

Eit slikt samarbeid mellom heim og skule har ein av informantane erfart som svært positivt for fellesskapen i klassen og utviklinga av relasjonane mellom elevane.

Skulen og klassen er ein sosial arena der elevane inngår i ulike sosiale grupper, med ulike føresetnadar og interesser (Lyng, 2020, s. 102–103). Informantane framhevar at lærarar har ansvaret for å leggje til rette for og utvikle relasjonar mellom elevar. Informantane arbeider med å lære elevane og tolerera kvarandre. Det betyr ikkje at alle skal vere bestevener, like alle, eller vere med alle heile tida, men dei arbeider for at elevane skal respektere kvarandre. Ein informant utdjuar at elevane kan ha vanskar med nettopp dette, og at det derfor må bli arbeida kontinuerleg med fellesskapen i klassen. Både eleven og miljøet rundt er i konstant utvikling. Elevar vil påverke og bli påverka av miljøet rundt, noko som vil bli oppfatta ulikt for kvar einskild elev (Ringereide & Stai, 2021; Drugli, 2012, s. 17–18). Dermed er det viktig å finne dei riktige inngangane til å arbeide med relasjonsbygging. Informantane set ikkje av spesifikke timar til å arbeide med dette, då det må kome naturleg når det oppstår situasjonar, og ta seg tid til å arbeide med det sosiale. Dette arbeidet er svært viktig då skulen er ein arena som handlar om venskap og sosial aksept. Venskap, personlege eigenskapar og sosiale evner er viktig for at elevane skal utvikle seg fagleg og sosialt (Nordahl et al., 2016, s. 12).

Ein av Informantane har erfart at medelevar til dei som utagerer kan oppfatte utageringa som tøft, men at denne reaksjonen kan vere ei frykt for eleven som utagerer. Ifylgje Lyng (2020, s. 101) skal ikkje elevar bruke tid og energi på å bekymre seg over si sosiale rolle i skulen, då dette kan gå ut over elevane si læring. I ljøs av dette kan ein tolke at informantane har erfaring frå klassar der det sosiale samspelet ikkje har vore optimalt. Ifylgje Ogden (2017, s. 121) gjer elevar med åtferdsproblem ein del tankefeil når det gjeld det sosiale, eksempelvis å feiltolke sosiale signal eller gje medelevar eller lærarar negative intensjonar, noko som kan forklare kvifor utagerande barn strevar sosialt. Med bakgrunn i desse sosiale utfordringane er det viktig og kontinuerleg arbeide med den sosiale fellesskapen i klassen.

Det å vere ein god klasseleiar, handlar ifylgje informantane om å vere ein tydeleg voksen som er autoritativ utan å vere autoritær. Nordahl (2014, s. 155) presenterer den autoritative

læraren som den mest føretrekte i skulen, då dette inneber ein lærar som er varm og god, men samtidig strukturert og har kontroll. Informantane legg i likskap med Nordahl (2014, s. 155) det å vere varm, god og bestemt i det å vere ein autoritativ lærar og meiner at elevane treng faste rammer, sjølv om elevane ikkje alltid er einig i dette. Det blir også lyfta fram grensesetting av informantane og det å leie klassen gjennom grensesetting. Dette kan sjåast i ljøs av struktur og kontroll som blir lyfta fram av Nordahl (2014, s. 155), som ein del av den autoritative læraren. Sjølv om tydelege grenser blir framheva av informantane blir det likevel opna opp for lek og moro, etter at rutinane og reglane er satt.

Klasseleiing er eit omgrep som ifylgje Nordahl (2014, s. 151) er vanskeleg å definere, fordi det blir brukt på mange ulike måtar. I denne drøftinga er det lagt fram informantane si forståing av omgrepet utagerande åtferd og fenomenet klasseleiing, i tillegg til informantane si rolle som klasseleiar. Det har blitt drøfta ulike førebyggjande faktorar og kva verknadar desse har på elevar som viser utagerande åtferd. Å vere lærar inneber ulike ferdigheitar, teknikkar og strategiar som blir nytta for å halde elevane fokuserte og fagleg- og sosialt engasjerte (Özen & Yildirim, 2020, s. 99). Gjennom drøftinga kan ein tydeleg sjå at informantane har ulike ferdigheitar og teknikkar på korleis dei som lærarar arbeider i klasserommet og korleis dei driv klasseleiing.

6.0 Avslutning

I dette kapitlet vil formålet med oppgåva bli henta fram igjen og problemstillinga vil sjåast i ljøs av teori, tidlegare forskning og resultat av funn. Me har gjennom denne oppgåva lagt fram korleis eit utval lærarar på 5.–10. trinn forstår omgrepet klasseleiing, og korleis dei utøver klasseleiing i møte med utagerande åtferd i klasserommet. Vidare i dette kapitlet vil forskingsprosjektet bli summert opp med utgangspunkt i problemstillinga.

6.1 Oppsummering

I denne oppgåva er det lagt fram teori og tidlegare forskning på klasseleiing og utagerande åtferd. I ljøs av dette har eit utval lærarar sine erfaringar blitt lagt fram, for å vise nokre perspektiv på korleis klasseleiing kan førebyggje utagerande åtferd. Både utagerande åtferd og klasseleiing har vore på dagsorden i den norske skulen i lang tid. Alt i 1975 fjerna Stortinget spesialskulelova, og alle barn og unge skulle inn i ein felles skule. Dette førte til eit større mangfald i skulen, noko som vidare stiller krav til eit større fokus på integrering og inkludering. I 2004 kom PISA-resultata. Den norske skulen fekk stor merksemd, og uro vart eit tema. Etter dette resultatet vart fokuset i den norske skulen retta mot å utjamne sosiale forskjellar, og lærarane si klasseleiing fekk ei sentral rolle i dette arbeidet. Dette arbeidet kan ein sjå igjen i den nye Læreplanen for Kunnskapsløftet 2020, då sosial læring har fått ein større plass, enn i tidlegare læreplanar (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 10). I tillegg til ny læreplan er retten til eit trygt og god skulemiljø lovfesta i Opplæringslova (Opplæringslova, 1998, §9 A–2). Skulen som arena er ein viktig plass for utvikling av sosiale ferdigheitar, og læraren har ei viktig rolle og eit stort ansvar for å utvikle elevane til samfunnsborgarar, gjennom sosial- og fagleg utvikling (Nordahl et al., 2016, s. 3).

Fokuset i denne masteroppgåva har vore på eit utval lærarar si klasseleiing og faktorar i lærarrolla som spelar inn på korleis lærarane arbeider førebyggjande med utagerande åtferd i klasserommet. Som tidlegare omtalt i oppgåva er klasseleiing eit stort omgrep som blir forstått på ulike måtar, både i teori og praksis. Gjennom denne oppgåva er det rimeleg å påstå at det er ei rekkje strategiar og verktøy lærarar kan bruke i si klasseleiing, for å førebyggje utagerande åtferd i klasserommet. Gjennom dei kvalitative intervjuar har me sett på kva strategiar som blir brukt i møte med utagerande åtferd. Vidare blir desse strategiane,

ansvaret til læraren og verktøya som kan bli nytta i møte med utagerande åtferd summert opp.

Klasseleiing omfattar handlinga lærarane gjer i møte med elevane, noko som skal bidra til sosial- og fagleg læring (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 1). I dette inngår det ulike strategiar, teknikkar og ferdigheitar læraren nyttar for å skape og leggje til rette for engasjement i undervisninga, i tillegg til å oppretthalde eit engasjerande læringsmiljø (Ogden, 2022. S. 117). Det kjem fram ein rekkje strategiar som blir nytta for å førebyggje utagerande åtferd i klasserommet. Struktur, reglar, rutinar og føreseielege faktorar er viktige for elevane. Det at læraren har struktur og rutinar i undervisninga kan vere ein føreseieleg faktor. I tillegg kan reglar vere med å byggje struktur i undervisninga og bør bli implementert tidleg på skuleåret, slik at dette fort bli rutinar. Dagsplan er eit mogleg verktøy for å gje elevane god oversikt over den komande skuledagen, som også kan vere føreseieleg.

Når det kjem til sjølve undervisninga kjem det fram fleire strategiar som kan verke førebyggjande. Det å utfordre den tradisjonelle undervisningsmetoden kan vere med å motivere og engasjere elevane og då spesielt dei som utagerer. I tillegg til variert undervisning er det lurt med variasjon på korleis oppgåvene blir løyst. Gruppearbeid kan vere med å variere oppgåvene, men for at dette ikkje skal bli ei «frisone» for dei utagerande elevane, krev det at læraren gjev dei konkrete oppgåver og ansvarsområder i gruppearbeidet. Alle elevar i skulen, uansett føresetnadar har krav på tilpassa undervisning (Opplæringslova, 1998, § 1–3), noko som skal visast igjen i undervisningstimane. Nivåinndeling og tilpassa nivå på bøker kjem fram som eit verktøy for å få til dette. Det er viktig at læraren tilpassar oppgåvene ut frå eleven sin ståstad, i staden for å redusere mengda med oppgåver. Dette fordi elevar som er utagerande også må få noko å strekkje seg etter, slik at dei opplever meistring. Det er læraren sitt ansvar å finne noko som skapar meistring hjå kvar einskild elev (Lunde & Lindbäck, 2020, s. 142), og som kan motivere for vidare arbeid. Det er viktig at desse elevane opplever meistring på lik linje som alle andre elevar. Riktige tilbakemeldingar er med på å støtte elevane i den faglege utviklinga (Caldarella et al., 2021, s. 163), då utagerande elevar har behov for meir positive enn negative tilbakemeldingar.

I tillegg til fagleg fokus, inneber klasseleiing at læraren også skal leggje til rette for sosial utvikling. Utagerande elevar kan ha vanskar med å forstå og oppfatte sosiale interaksjonar og kan då feiltolke situasjonar (Ogden 2017, s. 121). På bakgrunn av dette må læraren kontinuerleg arbeide med å utvikle den sosiale fellesskapen i klassen. I dette arbeidet skal læraren arbeide mot at alle elevane skal respektere og tolerere kvarandre. Dette blir gjort ved relasjonsbygging i klassen, gjennom leik, samarbeidsøvingar og sosialbyggjande samtalar. Det er avgjerande at læraren tek seg tid til å arbeide med det sosiale når det er naturleg, og når slike situasjonar oppstår, ikkje planfeste all undervisning knytt til dette.

Det kjem fram i funna at klasseleiing er meir enn berre spesifikke strategiar og verktøy som kan bli nytta i møte med utagerande åtferd. Sjølv om strategiar og verktøy spelar ein viktig rolle i god klasseleiing er læring komplekst og samansett. Dette gjer at læraren i tillegg til strategiane som er nemnt over, må vere bevisst på fleire faktorar som spelar inn på klasseleiing som førebyggjande fenomen. Ein faktor som kjem tydeleg fram i forskinga er læraren sitt ansvar til å byggje relasjonar. Å byggje relasjonar går ut på at kvar einkilde elev skal bli sett, høyrte og forstått og at eleven skal bli møtt med empati, omsorg og audmjukheit. Relasjonane kan bli bygd gjennom å vise engasjement for eleven sine interesser. Gode relasjonar mellom lærar–elev kan verke førebyggjande dersom læraren går fram som ein god rollemodell, noko som også kan påverke relasjonen mellom elevane. I tillegg til å byggje relasjonar med elevar, har læraren også ansvar for å ta initiativ til og oppretthalde ein god relasjon og eit godt samarbeid med heimen. I nokon tilfelle kan dette samarbeidet vere utfordrande, men for å hjelpe eleven til å utvikle seg trengst det gode relasjonar, her også.

Lærarar arbeider ofte åleine med å planleggje og gjennomføre undervisning, men har eit heilt kollegium å støtte seg på. Kontinuerleg erfaringsutveksling og fagleg påfyll knytt til førebygging av utagerande åtferd og arbeidet med dette, gjer at lærarane held seg oppdatert på ulike metodar og strategiar som kan bli nytta. Funna viser ulike måtar som gjev lærarane fagleg påfyll, der ulike program, ekstern hjelp i form av PPT og kommune blir nytta som verktøy.

Gjennom denne masteroppgåva har me tileigna oss kunnskap både gjennom tidlegare forskning og innhenting av erfaringar frå eit utval informantar. Denne kunnskapen vil me ta

med oss vidare inn i læraryrket og det framtidige arbeidet med å førebyggje utagerande åtferd. Oppgåva har gitt oss spesifikke verktøy på korleis læraren best mogleg kan drive god klasseleiing, samtidig som det kjem fram utfordringar og fallgruver i arbeidet med førebygginga. I tillegg til dette kjem det tydeleg fram at klasseleiing er meir enn berre bruk av verktøy. Som lærar har ein ansvar for å skape gode relasjonar både med kollegiet, heimen og ikkje minst elevane. Sjølv om dette ikkje blir direkte nytta som eit verktøy i førebygginga av utagerande åtferd, kjem ein ikkje utanom at relasjonsbygging og kommunikasjon med heim, kollegiet og eleven er viktig i rolla som lærar. Klasseleiing spelar på bakgrunn av dette ei sentral rolle i førebygginga av utagerande åtferd i klasserommet, i tillegg til å utvikle elevane fagleg- og sosialt.

6.2 Vidare studie

Denne oppgåva omfamnar fleire tema som kan vere interessant og inspirerande å forske vidare på, og det er mogleg å gå djupare i ein skilde tema som denne oppgåva berre rører overflata av. Klasseleiing er eit stort og vidt tema, der denne oppgåva tek for seg klasseleiing som overordna tema. Dette kan bli nærare avgrensa. Éin idé til vidare forskning er undervisningsmetode som førebyggjande faktor. Mangel på engasjement i undervisninga spreier seg blant elevane og kan føre til at elevane sjølv prioriterer vekk det faglege og finn på andre ting i undervisninga (Wolff et al., 2021, s. 138). Med bakgrunn i dette kan det vere interessant å sjå nærare på ulike undervisningsmetodar som blir nytta i skulen og kva som får elevane engasjerte. I tillegg heng tavleundervisninga igjen fleire plassar, og undervisningsmetodar som er oppdatert på tida og nyttar dagens teknologi vil både vere dagsaktuelt og svært interessant å forske vidare på.

7.0 Litteratur

- Aasheim, M., Fossum, S., Reedtz, C., Handegård, B. H. & Martinussen M. (2020). Examining the Incredible Years Teacher Classroom Management Program in a Regular Norwegian School Setting: Teacher- Reported Behavior Management Practice, Problem Behavior in Classroom and School Environment, Teacher Self- and Collective Efficacy, and Classroom Climate. *SAGE journals*, 10(2), 1–12.
<https://doi.org/10.1177/2158244020927422>
- Befring, E. (2019). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. I E. Befring, K.-A. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 168–195). Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. & Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge: utfordringer og muligheter. I E. Befring, K.-A. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6 utg., s. 500–522). Cappelen Damm Akademisk.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Briseid, L. (2020). Klasseledelse i et dannelsesperspektiv. I H. Christensen & I. Ulleberg (Red.), *Klasseledelse, fag og danning* (s. 26–48). Gyldendal.
- Caldarella, P., Larsen, R. A. A., Williams, L. Wills, H. P. & Wehby, J. H. (2021). «Stop doing that!»: Effects of Teacher Reprimands on Student Disruptive Behavior and Engagement. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 23(3), 163–173.
<https://doi.org/10.1177/1098300720935101>
- Caldarella, P., Larsen, R. A. A., Williams, L., Wills, H., Kamps, D. & Wehby, J. H. (2018). Effects of CW-FIT on Teachers` Ratings of Elementary School Students at Risk for Emotional and Behavioral Disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 78–89.
<https://doi.org/10.1177/1098300717723353>
- Christensen, H. & Ulleberg, I. (2020). Klasseledelse sett i lys av fagfornyelsen overordnede del og tverrfaglige temaer. I H. Christensen & I. Ulleberg (Red.), *Klasseledelse, fag og danning* (s. 13–25). Gyldendal.

- Danielsen, J. L. (2022, 26. juni). *ADHD: slutt å sette merkelapper på barn som er utfordrende*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/adhd-atferdsproblemer-barnehage/adhd-slutt-a-sette-merkelapper-pa-barn-som-er-utfordrende/326356>
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M.B. & Nordahl, T. (2016, 25. april). *Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Eidsvåg, G. M. (2022). Å høre til der du bor: om foreldres opplevelser av tilhørighet gjennom barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 19(2), 88–109. <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.240>
- Elstad, E. (2021). *Pedagogikk for kommende lærere*. Universitetsforlaget.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer -elev-relasjonen – betydning for elevenes motivasjon og læring. *Tidsskrift for lærere og skoleledere*, 2013(1), 58–63. <http://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Bedre%20Skole%201%202013.pdf>
- Folkvord, K. A. (2016, 12. april). *Klasseledelse og motivasjon for læring*. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/klasseledelse-og-elevers-motivasjon-for-laring/>
- Fraser, M. W., Galinsky, M. J., Smokowski, P. R., Day, S. H., Terzian, M. A., Rose, R. A., & Guo, S. (2005). Social Information-Processing Skills Training to Promote Social Competence and Prevent Aggressive Behavior in the Third Grades. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(6), 1045–1055. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.73.6.1045>
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Paxfilosofi.
- Gaspar, M. F., Patras, J., Hutchings, J., Homem, T., Azevedo, A. F., Pimentel, M., Baptista, E., Major, S., Vale, V. & Seabra-Santos, M. (2023). Effects of a Teacher Classroom Management program on preschool teachers' practices and psychological factors: A randomized trial with teachers of children from economically disadvantaged families. *Early Education and Development*, 34(3), 626–647. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2063612>

- 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>
- Harstad, O. (2022). *Å tenke om metode: Menneskevitenskapelig forskning for fremtidige lærere*. Fagbokforlaget.
- Hatlo, G. & Stensholt, A. (2017, 13. desember). Eksplosiv økning i antall ADHD-diagnoser. *Norsk rikskringkasting*. <https://www.nrk.no/vestfoldogtelemark/-eksplosiv-okning-i-antall-adhd-diagnoser-1.13822672>
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring: Et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Cappelen Damm Akademisk.
- Holmen, N. (2016). ADHD. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 176–193). Universitetsforlaget.
- Holtvedt, A. (2023, 15. januar). Stadig flere får diagnosen ADHD. Utviklingen splitter fagmiljøet. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/kultur/i/kEMgO6/stadig-flere-faar-diagnosen-adhd-utviklingen-splitter-fagmiljoet>
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i glu*. Fagbokforlaget.
- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Spesialpedagogikk, inkludering og tilpasset opplæring i vanlige klasser. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring: I forskning og praksis* (s. 136–164).
- Imsen, G. (2017). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Jakobsen, S. E. (2017, 11. september). *Diagnoser får ofte skylda når barn får trøbbel*. Forskning.no. <https://forskning.no/skole-og-utdanning-psykologi-ny/diagnoser-far-ofte-skylda-nar-barn-far-trobbel/324071>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Jolivet, K., Ennis, R. P. & Swoszowski, N. C. (2017). Educator «What-ifs»: The Feasibility of Choice Making in the Classroom. *Beyond behavior*, 26(2), 74–80.
<https://doi.org/10.1177/1074295617713977>
- Kinge, E. C. (2020). *Utfordrende atferd i skolen*. Universitetsforlaget.
- Klopfer, K. M., Scott, K., Jenkins, J. & Ducharme, J. (2019). Effect of Preservice Classroom Management Training on Attitudes and Skills for Teaching Children With Emotional

- and Behavioral Problems: A Randomized Control Trial. *Teacher Education and Special Education*, 42(1), 49–66. <https://doi.org/10.1177/0888406417735877>
- Koran, S. & Koran, E. (2018). Classroom Management and School Science Labs: A Review of Literature on Classroom Management Strategies. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 5(2), 64–72. [10.23918/ijsses.v5i2p64](https://doi.org/10.23918/ijsses.v5i2p64)
- Kunnskapsdepartementet (2017a). *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/>
- Kunnskapsdepartementet (2017b). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/contentassets/7c4387bb50314f33b828789ed767329e/rammeplan-for-barnehagen---bokmal-pdf.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Lunde, O. & Lindbäck, S. (2020). *Pedagogisk tiltak: i skole og barnehage*. Infovest forlag.
- Lyng, S. T. (2020). Fellesskapene klasseledelse. I H. Christensen & I. Ulleberg (Red.), *Klasseledelse, fag og danning* (s. 100–121). Gyldendal.
- Lösel, F. & Farrington, D.P. (2012). Direct protective and buffering protective factors in the development of youth violence. *American Journal of Preventive Medicine*, 43(2), 8–23. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2012.04.029>
- Løvlie, L. (2013). Verktøyskolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(3), 185–198. <https://doi.org.galanga.hvl.no/10.18261/ISSN1504-2987-2013-03-03>
- Madden, L. O. B. & Senior, J. (2018). A proactive and responsive bio-psychosocial approach to managing challenging behaviour in mainstream primary classrooms. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 23(2), 186–202. <https://doi.org/10.1080/13632752.2017.1413525>
- Malt, U. & Grønmo, S. (2020, 26. november). *Operasjonalisere*. Store norske leksikon. <https://snl.no/operasjonalisere>

- Markussen, E. (2010). Valg og gjennomføring av videregående opplæring før Kunnskapsløftet. *Acta Didactica Norge*, 4(1), 1–18.
<https://doi.org/10.5617/adno.1057>
- Nordahl, T. (2014). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Flygare, E. & Drugli, M. B. (2016). *Relasjon mellom elever*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/>
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: teoretiske praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget.
- O'Connor, E. E., Dearing, E. & Collins, B. A. (2011). Teacher-Child Relationship and Behavior Problem Trajectories in Elementary School. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120–162. <https://doi.org/10.3102/0002831210365008>
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal.
- Ogden, T. (2017). Atferdsproblemer og sosial kompetanse blant barn og unge. I A.-L. Rygvold & T. Ogden (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (5. utg., s. 99–131). Gyldendal.
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2. utg.). Gyldendal.
- Olsen, A. A. & Huang, F. L. (2019). Teacher Job Satisfaction by Principal Support and Teacher Cooperation: Results from the Schools and Staffing Survey. *Education Policy Analysis Archives*, 27(11), 1–31. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4174>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Özen, H. & Yildirim, R. (2020). Teacher Perspectives on Classroom Management. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), 99–113.
<https://doi.org/10.33200/ijcer.645818>
- Postholm, M. B. (2013). Classroom management: what does research tell us? *European Educational Research Journal*, 12(3), 389–402.
<https://doi.org/10.2304/eerj.2013.12.3.389>
- Ringereide, R. A. & Stai, S. (2021, 04. mars). *Utviklingspsykologi og transaksjonsmodellen*. Nasjonal digital læringsarena. <https://ndla.no/nb/subject:1:56ea35da-73d9-431f-a451-19f24f564f59/topic:2:70023834-50f5-4c9a-ac5c->

[df3d4bf3394d/topic:1:db37b609-f933-495e-84d9-fd7b76ec847e/resource:a831ae00-61cd-4d4f-82ec-d875011ded7a](https://doi.org/10.18261/nsf.12.4.6)

Rykkje, L. & Ueland, V. (2022). En dialog med tekster–fortolkning i lys av Gadammers filosofiske hermeneutikk. *Nordisk sygeplejeforskning*, 12(4), 1–12.

<https://doi.org/10.18261/nsf.12.4.6>

Sikt (u.å.a). *Meldeskjema for personvern i forskning*. Henta 11. januar 2023 frå

<https://sikt.no/fylle-ut-meldeskiema-personopplysninger>

Sikt (u.å.b). *Sikt – Kunnskapssektorens tenesteleverandør*. Henta 11. Januar 2023 frå

<https://sikt.no/om-sikt>

Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D. & Sugai, G. (2008). Evidence-based Practices in Classroom Management: Considerations for Research to Practice. *Education & Treatment of Children*, 31(3), 351–380.

<https://doi.org/10.1353/etc.0.0007>

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.

Svendsen, P. (2022, 14. juli). *9A har gjort noe med maktbalansen i klasserommet*.

Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/9a-gry-camilla-tingstad-laeerrollen/9a-har-gjort-noe-med-maktbalansen-i-klasserommet/328388>

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 utviklingscenter for barn og unge.

<https://www.nubu.no/hva-er-pals/category1129.html>

Ulleberg, I. & Christensen, H. (2020). Klasseledelse og fag: En triadisk modell for klasseledelse. I H. Christensen & I. Ulleberg (Red.), *Klasseledelse, fag og danning* (s. 49–66). Gyldendal.

Utdanningsdirektoratet. (2020, 13. juni). *Klasseledelse*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/#a154037>

Utdanningsdirektoratet. (2022, 31. mars). *Tilpasset opplæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

Vaksne for barn (u.å.). *Om passport*. Henta 13. mars 2023 frå <https://vfb.no/produkter-og-tjenester/skoleprogrammer/passport/om-passport/>

Wolff, C. E., Jarodzka, H. & Boshuizen, H. P. (2021). Classroom Management Scripts: a Theoretical Model Contrasting Expert and Novice Teachers' Knowledge and Awareness of Classroom Events. *Educational Psychology, 33*, 131–148.

<https://doi.org/10.1007/s10648-020-09542-0>

Zoromski, A., Evans, S. W., Owens, J. S., Holdaway, A. & Romero, A. S. R. (2021). Middle School Teachers' Perceptions and Use of Classroom Management Strategies and Associations With Student Behavior. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 29*(4), 199–212. <https://doi.org/10.1177%2F1063426620957624>

Øvrebø, E. F. (2022, 19. desember). ADHD-landet. *Norsk ringringkasting*.

<https://www.nrk.no/spesial/nesten-80-prosent-okning-i-antall-adhd-diagnoser-blant-kvinner-1.16216137>

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskingsprosjektet «Førebygging av elevar med utagerande åtferd»

Dette er eit spørsmål til deg om å delta på vårt masterprosjekt for Grunnskulelærer 5–10, Høgskulen på Vestlandet, der me skal sjå på korleis klasseleiing kan verke førebyggjande for elevar med utagerande åtferd i skulen.

Formål

Formålet med oppgåva er å få innsikt i eit utval lærarane sine opplevingar knytt til utagerande åtferd, med vekt på kva klasseleiing. Me ynskjer å intervjue 4–6 lærarar i grunnskulen for å svare på fylgjande problemstilling: «Korleis kan lærarar si klasseleiing verke førebyggjande på utagerande åtferd i klasserommet?»

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlege for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Informantane til denne studien er lærarar i grunnskulen som har erfaring med utagerande åtferd og klasseleiing, og om det kan verke førebyggjande på elevar som utagerer.

Kva inneberer det for deg å delta?

Dersom du vel å delta i prosjektet, inneberer det at du gjennomfører eit intervju om utagerande åtferd, førebygging og klasseleiing. Det vil bli tatt lydopptak og notatar under intervjuet, som vil ta kring 40 minutt. Lydopptaket blir sletta etter transkribering.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykke tilbake utan noko grunngjeving. Alle dine personopplysningar vil då bli sletta. Det

vil ikkje ha nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekke deg.

Ditt personvern – korleis me oppbevarer og brukar dine opplysningar

Me vil kun nytte personopplysningar til formålet me har skrive om i dette skrivet. Me behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er to studieansvarlege studentar, i tillegg til ein rettleiar, som vil ha tilgang ved behandlingsansvarleg institusjon. Namn og kontaktopplysningar vil ikkje bli notert ned, verken i notatar eller på lydopptak. Lydopptak vil bli innelåst og beskytta på HVL.

Personar som får tilgang til lydopptak, notatar og transkriberingar:

- Emilie Halset, studieansvarleg student.
- Amalie Hemre Sundsvoll, studieansvarleg student.
- Kirsten Flaten, rettleiar, tilsett ved HVL.

Kva skjer med opplysningane dine når me avsluttar forskingsprosjektet?

Personopplysningane blir anonymisert, og all informasjon blir sletta når prosjektet blir avslutta 01.06.2023.

Dine rettar

- Innsyn i kva personopplysningar som er registrert om deg
- Å få rett til utlevering av kopi av opplysningane
- Å få rett personopplysningar om deg
- Å få sletta personopplysningar om deg
- Å sende klage til Datatilsynet om behandling av dine personopplysningar

Dersom du har spørsmål om studien, ta kontakt med:

- Høgskulen på Vestlandet ved Emilie Halset, tlf. 90916658, e-post emilie.halset@hotmail.com eller Amalie Hemre Sundsvoll, tlf. 45297850, e-post amaliesu@icloud.com

- Høgskulen på Vestlandet ved rettleiar Kirsten Flaten, tlf. 97553394, e-post kirsten.flaten@hvl.no

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

- Personverntenester på e-post personverntjenester@sikt.no eller på telefon: 55 58 21 17.

Personvernombod HVL: Trine Anniken Larsen, tlf. 55587682, e-post Trine.Anikken.Larsen@hvl.no

Med vennleg helsing

Emilie Halset & Amalie Hemre Sundsvoll
(Studieansvarlege)

Samtykkeerklæring

Eg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *førebygging utagerande åtferd i klasserommet*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i intervju
- at det kan tas lydopptak av intervjuet

Eg samtykker til at mine opplysningar blir behandla fram til prosjektet er avslutta
(01.06.2023)

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Intervjuguide

I dette intervjuet ynskjer me å høyre om dine erfaringar knytt til utagerande åtferd i grunnskulen. Det er viktig at du snakkar om generelle erfaringar knytt til dette temaet og ikkje nemner spesifikke elevar for å ikkje bryte teieplikta. Takk for at du tar deg tid til å delta!

Informasjon om informantane

- Kva utdanning har du? (fag)
- Alder
- Kor mange år har du vore i skulen?
- På kva trinn har du erfaring frå som lærar?

Introduksjon til utfordrande åtferd

Utfordrande åtferd er eit vidt og stort omgrep som kan beskrivast på fleire måtar, eksempelvis som åtferdsvanskar, problemåtferd, tilpassingsvanskar og sosiale- og emosjonelle vanskar. Utfordrande åtferd blir ofte delt inn i innagerande og utagerande åtferd, og me vil i dette intervjuet fokusere på dei som utagerer. Utagerande åtferd strekkjer seg heilt frå lærings- og undervisningshemma åtferd til alvorlege åtferdsproblem. Me legg til grunn at utagering er dei elevane som har lærings- og undervisningshemmande åtferd, dvs. eksempelvis dei elevane som bråkar, uroar, avbryt, forstyrrar osv... men me utelukker ikkje elevar med meir alvorlege åtferdsproblem. Me vil sjå på åtferdsvanskane som oppstår i klasserommet.

1. Kva legg du i omgrepet utagerande åtferd?
2. Korleis kjem utagerande åtferd til syne i klasserommet? Er det forskjell mellom ulike undervisningsmetodar – gruppearbeid/individuell arbeid osv.).
3. Kva erfaring har du med utagerande åtferd i klasserommet? (Har du nokon konkrete situasjonar).
4. Ofte er utageringa eleven viser, rasjonell for dei, men ikkje for læraren. Korleis arbeider du for å forstå eleven sitt perspektiv? Har du noko konkret du bruke å gjere?

Førebygging av utagerande åtferd

5. Korleis meiner du det er viktig å møte barn og unge med utagerande åtferd?
6. Korleis handterer du utagerande åtferd i klasserommet? (Har du nokon verktøy/eigenskapar du nyttar).
7. Kva meiner du kan vere med å førebyggje utagerande åtferd i klasserommet?

Klasseleiing

8. Kva legg du i omgrepet klasseleiing?
9. Kva gjer du for drive god klasseleiing?
10. Har du opplevd at god klasseleiing har ei betydning for elevane? (Har du konkrete situasjonar?)
 - a. Om ja: På kva måte har dette fått betydning?
11. Korleis kan god klasseleiing påverke åtferda til eleven?
12. Har du gjort deg noko erfaringar der det er vanskeleg å gjennomføre god klasseleiing? (Har du nokon konkrete situasjonar?)

13. Har du noko du vil legge til eller ta vekk?

Vedlegg 3: Godkjenning frå NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

23.09.2022, 10:27

[Meldeskjema](#) / [Førebygging av elevar med utagerande åtfærd](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer	Type	Dato
412237	Standard	22.09.2022

Prosjekttittel

Førebygging av elevar med utagerande åtfærd

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Kirsten Helen Flaten

Student

Amalie Hemre Sundsvoll

Prosjektperiode

15.08.2022 - 01.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Lene Chr. M. Brandt

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 4: Mail til rektorar

Hei!

Me er to lærarstudentar ved HVL, avdeling Sogndal som skal avslutte grunnskulelærarutdanninga 5–10 dette året, med ei masteroppgåve. Oppgåva vår skal handle om utagerande åtferd, der me vil sjå på klasseleiing som førebyggjande fenomen. For å finne ut av dette er me på leit etter 4–6 lærarar som ynskjer å stille til intervju. Intervjuet tek ca. 30–40 minuttar, og tek utgangspunkt i lærarar sine erfaringar kring utagerande åtferd og klasseleiing. Har du moglegheit å spørje rundt i kollegiet ditt, om nokon har tid til å stille til intervju? Me har anledning til å reise ut i skulen å intervjuje lærarar etter haustferien og vidare utover hausten.

Håpar på positivt svar!

Med vennleg helsing

Emilie Halset & Amalie Hemre Sundsvoll