

Julie Dalbakken

"Skal du ta av deg enkeltbarnet, eller skal du velge resten av klassen?"

En kvalitativ studie av barneskolelæreres opplevelse av å arbeide for å ivareta enkelteleven som utagerer, samtidig som resten av elevgruppa.

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Ingvild Kvale Sørenssen

Juni 2021

Julie Dalbakken

"Skal du ta av deg enkeltbarnet, eller skal du velge resten av klassen?"

En kvalitativ studie av barneskolelæreres opplevelse av å arbeide for å ivareta enkelteleven som utagerer, samtidig som resten av elevgruppa.

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Ingvild Kvale Sørenssen
Juni 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er læreres opplevelser av arbeidet med å ivareta den enkelte elev som utagerer, samtidig som man skal ivareta resten av elevgruppa. Formålet med denne studien er å undersøke tre barneskolelæreres opplevelser rundt dette arbeidet. Hvilke tanker har de? Hvordan opplever de deres praksis? Og hvordan kan tilgang på ressurser påvirke arbeidet med å ivareta elevenes faglige og sosiale utvikling. Min problemstilling for dette forskningsprosjektet er:

Hvordan opplever barneskolelærere å arbeide for å ivareta den enkelte elev som utagerer, samtidig som man skal ivareta resten av elevgruppa?

For å finne svar til denne problemstillingen valgte jeg å bruke en kvalitativ metode i form av intervju. Ved bruk av intervju har man mulighet til å søke og forstå verden sett fra intervjupersonens perspektiv. Man kan få innsikt i deres erfaringer og opplevelser knyttet til det man søker (Kvale & Brinkman, 2015). I dette forskningsprosjektet intervjuet jeg tre kontaktlærere med rundt 20 års erfaring på barneskolen. Prosjektet baserer seg derfor på deres opplevelser knyttet til problemstillingen.

Under intervjuene kom det fram at alle lærerne opplevde arbeidet med å ivareta den enkelte eleven som utagerer, samtidig som resten av elevgruppa, som svært vanskelig og et stort dilemma. De fortalte også at de hele tiden må ta valg og prioriteringer som enten går ut over enkeltbarnet eller resten av elevgruppa. I møte med alle elevene og da spesielt de elevene med utagerende atferd, la lærerne vekt på arbeidet med relasjonsbygging. Ved å skape gode og trygge relasjoner til elevene, kan arbeidet med å ivareta elevene bli lettere. Elevene kan få en følelse av å bli sett, hørt og respektert av læreren, noe som er viktig for å kunne skape et klassemiljø som fremmer læring og utvikling. Fra intervjuene kom det også fram at det å være en proaktiv klasseleder kan gjøre arbeidet med å ivareta alle elevene litt enklere. Her kan lærerne være i forkant slik at uønsket atferd ikke oppstår eller man kan forhindre at den utvikler seg. De tre lærerne fortalte at tilgang på ressurser i skolen er avgjørende for hvordan man kan gjøre jobben sin. Er det mangler på dette, kan arbeidet med å ivareta den enkelte eleven med utagerende atferd, samtidig som man ivaretar resten av elevgruppa, bli enda mer krevende.

Abstract

The theme for this master's thesis is teachers experiences of their work to preserve the individual student with disturbing behavior, while preserving the rest of the student group. The purpose of this study is to explore how three primary school teachers talk about their experiences dealing with this. What thoughts do they have? How do they experience their own practice? And how can access to resources affect the work to preserve the students' academic and social development. My research question for this thesis is:

How do teachers in primary school experience working to preserve the individual student with disturbing behavior, while at the same time preserve the rest of the student group?

To find answers to this research question, I chose to use a qualitative method in the form of interviews. When using interviews, you have the opportunity to search for and understand the world from the interviewee's perspective. One could gain insight into their experiences related to what you are seeking (Kvale & Brinkmann, 2015). In this research project, I interviewed three teachers each with around 20 years of experience in primary school. This thesis is therefore based on their experiences related to the issue of paying attention to both the individual child, and the rest of the student group.

During the interviews, it was clear that all the teachers experienced the work to preserve the individual student with disturbing behavior, while they also preserve the rest of the student group, as very difficult and a huge dilemma. They also informed me that they constantly had to make choices and priorities that either effected the individual child, or the student group. When engaging with students, and especially those students with disturbing behavior, the teachers emphasized the importance of building relationships. By creating good and safe relationships with the students, the work to preserve the students could be made easier. Students could get a sense of being seen, heard and respected by their teacher, which is important in order to create a classroom environment that promotes learning and development. Based on the interviews one could also find that being a proactive class leader can make the work to preserve all the students easier. By being proactive the teachers can be one step ahead. In that way, unwanted behavior might not occur, or one could prevent it from developing. The three teachers said that access to resources in school is crucial for how to do their job properly. If there's a lack of resources, the work to preserve the individual student with disturbing behavior, at the same time as preserving the rest of the student group, could be even more demanding.

Forord

Da var jeg endelig kommet til veis ende med denne masteroppgaven og sommerferien står snart for tur. Gjennom arbeidet med dette prosjektet har jeg lært mye som jeg vil ta med meg ut i både arbeidslivet og i livet generelt. Det har vært en lang prosess fylt med blant annet glede, frustrasjon, tårer og masse latter. Når jeg ser tilbake på denne tiden vet jeg at jeg kommer til å savne den. Savne friheten til å legge opp dagene selv og ikke minst savne hverdagen sammen med studievenninnene. Det å endelig ha fullført en mastergrad føles godt og jeg er supermotivert til å komme ut i arbeidslivet for å bruke alt jeg har lært fra årene ved NTNU.

Jeg hadde ikke klart å skrive denne masteroppgaven alene og ønsker først og fremst å rette en stor takk til de tre lærerne som stilte opp og delte sine erfaringer knyttet til temaet for dette prosjektet. Uten dere hadde det ikke blitt noe av denne oppgaven.

Jeg ønsker også å rette en takk til min veileder Ingvild Kvale Sørenssen, som gjennom hele masterperioden har kommet med veiledning og konkrete tilbakemeldinger, som har hjulpet meg videre i forskningsprosessen.

Videre vil jeg takke venner og familie som har vært en stor støtte under denne lange perioden. Det har vært godt å komme til dere i både oppturer og nedturer. Til slutt vil jeg takke Dragvollkohorten som har vært et lyspunkt i en ellers, til tider, frustrerende og repeterende hverdag. Kakefredag blir ikke det samme uten dere!

Tusen takk!

Trondheim, juni 2021

Julie Dalbakken

Innholdsfortegnelse

1.0 Introduksjon	1
1.1 Formål og bakgrunn	2
1.1.2 Presisering av problemstilling	2
1.3 Tidligere forskning	2
1.4 Oppgavens oppbygging	6
2.0 Teori	7
2.1 Klasseledelse.....	7
2.2 Relasjoner	8
2.3 Atferdsproblemer i skolen.....	9
2.4 Sosial kompetanse.....	10
2.5 Motivasjon og mestring	11
2.5.1 Mestringsforventning	11
2.5.2 Indre og ytre motivasjon.....	12
3.0 Metode	15
3.1 Vitenskapsteori.....	15
3.2 Valg av metode.....	15
3.2.1 Intervju.....	16
3.2.2 Semistrukturert intervju.....	16
3.3 Valg av intervjupersoner.....	17
3.4 Forskerrollen	17
3.4.1 Bagasje.....	18
3.5 Forberedelser og gjennomføring av intervju.....	19
3.5.1 Intervjusituasjonen.....	20
3.5.2 Intervjuets kontekst.....	21
3.6 Transkribering	23
3.7 Analysering	24
3.8 Forskningens kvalitet.....	25
3.9 Etske refleksjoner	26
3.9.1 Informert samtykke.....	26
3.9.2 Konfidensialitet.....	26
4.0 Presentasjon og analyse av funn	28
4.1 «Det er stort, det er kjempestort!» - Hva legger lærerne i begrepet utagerende atferd?	28
4.2 «Du må få en forståelse og en samtale med den enkelte eleven.» – Hva mener lærerne er viktig i arbeidet med å ivareta elevene som utagerer?.....	31
4.3 «Nei, det er jo et kjempe dilemma» – Hva gjør lærerne for å ivareta resten av elevgruppa når en elev utagerer?	35
4.3.1 «Ja, det er jo den, å være en proaktiv leder.» - Hva gjør lærerne for å ivareta alle elevene?.....	37

4.3.2 «Ressurser, situasjonen er helt avgjørende for hvordan du kan gjøre jobben din.» - Hvordan kan tilgang på ressurser påvirke arbeidet med å ivareta elevene? ..40

5.0 Avslutning	42
<i>5.1 Avsluttende refleksjoner.....</i>	<i>43</i>
Litteraturliste.....	44
Oversikt over vedlegg	49

1.0 Introduksjon

Utagerende atferd, utfordrende atferd, problematferd, negativ atferd og atferdsvansker, kjært barn har mange navn. Det er mange faguttrykk som blir brukt for å beskrive utagerende problematferd blant barn og unge i skolen. Atferdsvansker, sosiale- og emosjonelle vansker og tilpasningsvansker er eksempler på dette (Ogden, 2009). Når vi snakker om atferdsproblemer i skolen, handler dette ofte om atferd som bryter med skolens regler, normer og forventinger. Utfordrende atferd blant elever i skolen er vanlig og ofte udramatisk, og kan ofte korrigeres med enkle midler av læreren. Samtidig kan småproblemer som uro, avbrytning og opposisjonell atferd kan bli til en stor utfordring for læreren, som skal klare å holde ro og skape et godt læringsmiljø i klasserommet (Ogden, 2009). Atferdsproblemer oppstår gjerne når konfliktnivået mellom elever eller mellom lærer og klasse er høyt, og hvor ingen har ferdighetene til å løse problemet eller egenskapene til å dempe eller begrense konfliktatferden. Her har de utfordringer med å ta opp konfliktene på et passende tidspunkt og har vanskeligheter for å kontrollere egne følelsesmessige reaksjoner i situasjonen (Ogden, 2009). Videre hevder Ogden (2009) at resultatet av dette blir en lett opptrapping av negativ atferd fra begge parter, og at dårlige fungerende sosiale relasjoner undergraver den gjensidige forståelsen. Slike situasjoner kan oppstå i klasser hvor læreren har lite oversikt over hva som foregår i klasserommet (Ogden, 2009). Som lærer vil man møte på elever som har utfordringer med å kontrollere atferden sin. Ville det vært lettere med flere voksne i skolen slik at man kunne fått større oversikt over ulike situasjoner? Kunne man da forhindre at uønsket atferd oppstår eller utvikler seg?

For å sikre at det er nok lærere i skolen ble det i 2017 vedtatt på stortinget å innføre en øvre grense for hvor mange elever det skal være per lærer i en ordinær undervisning. Høsten 2018 var målet at det i gjennomsnitt skulle være maksimalt 16 elever per lærer i undervisning på 1.-4. trinn og 21 elever på 5.-10. trinn. I august 2019 ble denne normen skjerpet til 15 elever på 1.-4. trinn og 20 elever på 5.-10. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2018b). Denne normen skal sikre at det er nok lærere i skolen slik at man kan ha en skole som løfter elevene og skaper muligheter for alle (Kunnskapsdepartementet, 2018a). En lærer skal altså ikke ha flere enn enten 15 eller 20 elever i en ordinær undervisning. Ut ifra egne erfaringer fra skolen har jeg et inntrykk av at det er flere skoler som ikke klarer å fylle denne normen. Denne normen skulle blant annet gjøre opplæringen bedre, hvor lærere skulle være tettere på elevene. For å kunne gi elevene et godt opplæringstilbud i skolen er det også viktig å ha tilgang på ressurser. I november 2020 ble det publisert en artikkel i Adresseavisen som omhandlet foreldre som gikk til opprør mot budsjettforslaget til Trondheim kommune. I dette budsjettet kom det fram forslag til store kutt i Trondheims skolen, noe det kom store reaksjoner på fra flere foreldre (Bergersen, 2020). Hva tenker lærerne om dette? Og hvordan kan tilgang på ressurser i skolen påvirke arbeidet med å ivareta alle elevene i en travel skolehverdag?

Den offentlige skolen skal romme alle elever. I opplæringsloven §1-3 står det at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene hos den enkelte elev (Opplæringsloven, 1998, §1-3). En lærer skal ivareta og tilpasse undervisningen og opplæringen slik at alle elevene har de beste forutsetningene til å utvikle seg. Gjennom en travel skolehverdag skal læreren klare å følge opp klassen sin og gjøre sitt beste for å ivareta hver enkeltleivs behov. Dette kan oppleves som en utfordring for mange lærere. En elevgruppe består av mange ulike typer, noen er helt stille, andre ikke. Noen tar mer

av lærerens oppmerksomhet, mens andre skulle kanskje hatt mer av den. Noen er mer utagerende, mens andre hører etter og gjør som læreren sier. Klasserommet er en bukett av ulike barn med ulike forutsetninger. Hvordan opplever lærere å arbeide for å ivareta den enkelte eleven som utagerer, samtidig som man gir resten av elevgruppa den oppfølgingen de trenger?

1.1 Formål og bakgrunn

Formålet med denne studien er å gjøre rede for læreres tanker og opplevelser rundt arbeidet med å ivareta den faglige og sosiale utviklingen til eleven som har utagerende atferd, samtidig som de også skal ivareta resten av elevgruppa. Hvordan opplever lærerne sin praksis med dette arbeidet? Hva mener lærerne er viktig i dette arbeidet og hvordan kan tilgang på ressurser påvirke dette arbeidet? Bakgrunn for valg av dette temaet er min interesse rundt arbeidet med å se den enkelte eleven, og arbeidet med å legge til rette slik at alle elever skal få utnyttet sitt potensial ut ifra sine forutsetninger. Etter å ha jobbet i skolen har jeg møtt på utfordringer knyttet til dette arbeidet og selv stått i situasjoner hvor jeg må ta valg som kan gå på bekostning av enten den ene eller den andre eleven. Lærere kan ofte stå alene som voksen i et klasserom, og når det da oppstår utagerende atferd er det ikke alltid lett å vite hva man skal gjøre for å få alle elevene til å føle seg ivaretatt. I løpet av en skoledag står lærere ovenfor mange valg og prioriteringer, og jeg opplever også at tilgang på ressurser kan påvirke hvilke valg lærerne tar. Jeg har derfor valgt å ta utgangspunkt i denne problemstillingen:

Hvordan opplever barneskolelærere å arbeide for å ivareta den enkelte elev som utagerer, samtidig som man skal ivareta resten av elevgruppa?

1.1.2 Presisering av problemstilling

Denne problemstillingen fokuserer i hovedsak på lærenes opplevelse av arbeidet for å ivareta den enkelte elev som utagerer, samtidig som man skal ivareta resten av elevgruppa. Etter å ha vært på ulike skoler har jeg inntrykk av at enkelte lærere har ulike oppfatninger av hvordan de definerer begrepet *utagerende atferd*. Noen kan mene at eleven er utagerende, mens andre kan mene at denne atferden kommer av at de bare er barn. Derfor vil jeg først undersøke hva lærere legger i dette begrepet og hvilke atferdsuttrykk de møter på i løpet av en vanlig skoledag. Når jeg bruker begrepet *ivareta* mener jeg hvordan lærerne ivaretar elevene i deres faglige og sosiale utvikling. Hvordan opplever de å arbeide for dette og hva gjør de for at elevene skal føle seg ivaretatt. Etter det nye budsjettforslaget for Trondheim kommune vil jeg også å undersøke hvordan tilgang på ressurser kan påvirke deres arbeidet med å ivareta alle elevene.

1.3 Tidligere forskning

Lærerrollen består av flere oppgaver. Ifølge Haug (2011) mener enkelte at lærerrollen er et av de mest komplekse yrkesrollene vi har. Dette fordi denne rollen er svært sammensatt og omfatter forskjellige oppgaver som er viktig for elevenes faglige og sosiale utvikling (Haug, 2011). Læreren skal forholde seg til skolens formålsparagraf samtidig som en skal være en god klasseleder og danne gode og trygge relasjoner til elevene. Læreren skal også tilpasse opplæringen til hver enkelt elev og å møte de med tillit og respekt, samt gi elevene mulighet til medvirkning. (Kunnskapsdepartementet,

2016). I dette forskningsprosjektet ønsker jeg å finne ut hvordan lærere opplever å arbeide for å ivareta alle elevene i en elevgruppe, samtidig. I den forbindelse har jeg sett på tidligere forskning som handler om ulike deler av læreres oppgaver i arbeidet med å ivareta elevene, samt sett på tidligere forskning om problematferd i skolen.

Terje Ogden og Mari-Anne Sørli (2014) har gjennomført en studie hvor de sammenlignet problematferd i grunnskolen gjennom 10 år. Første studie ble gjennomført i 1998, mens andre studie ble gjort i 2008. Det er viktig å påpeke at dette er en studie som ble gjennomført for over 10 år siden og det kan derfor hende at det har skjedd endringer i senere tid. Formålet med denne studien var å undersøke om problematferden i skolen har endret seg til det verre i løpet av de 10 årene. I undersøkelsen fant de ingen store forskjeller mellom problematferden i 1998 og 2008. Ifølge Ogden og Sørli (2014) viste analyser fra studien at det generelle omfanget av problematferd som ble observert i skolemiljøet var signifikant litt høyere i 2008 enn det var i 1998. Problematferden som økte mest fra 1998 til 2008 var elevenes språkbruk. Det var mye grovere språkbruk i form av banning og slikt i 2008, enn det var 10 år tidligere (Ogden & Sørli, 2014). Da de sammenlignet omfanget av det daglige bråket og uroen, viste funnene at omfanget av dette var lavere i 2008, enn det var i 1998. Det hadde altså ikke skjedd så mye endringer i problematferden i perioden fra 1998 til 2008. I undersøkelsen kom det også fram at omtrent hver fjerde lærer rapporterte undervisnings- og læringshemmede hendelser som bråk, uro, regelbrudd og arbeidsvegving som et daglig problem (Ogden & Sørli, 2014). En kan altså se at det gjennom årene har forekommet en del utfordrende atferd blant elever i løpet av en skoledag, noe som lærere må ha brukt tid på å håndtere. Som tidligere nevnt er dette en studie som ble gjennomført for over 10 år siden og en kan derfor lure på om det har skjedd noen endringer i problematferden i grunnskolen fra 2008 til 2021.

Efstratopoulou (2014) hevder at elever som viser utfordrende atferd kan sette seg selv eller andre i uheldige situasjoner, noe som kan påvirke hverdagen til disse elevene. For noen elever blir deres mestingsstrategier uttrykt i form av utfordrende atferd. Behovet for oppmerksomhet er så stort at selv negativ oppmerksomhet som følge av en uønsket atferd, blir oppfattet som en positiv interaksjon (Efstratopoulou 2014). Videre kommer hun med tips til hvordan man kan håndtere en elev som viser utfordrende atferd. Først argumenterer hun for at det er viktig at læreren forholder seg rolig og snakker med en rolig stemme når det oppstår situasjoner hvor elever utagerer. Hun påpeker også at man må være bevisste på sitt eget kroppsspråk, ikke stille krav til eleven og at man gjerne skal få eleven bort fra resten av klassen og gjerne inn på et eget rom for å roe seg ned (Efstratopoulou, 2014). Er man alene som voksen i klasserommet kan dette bli en utfordring. Klarer man å forholde seg rolig og skjerme denne eleven dersom man står alene med 20 elever? En kan tenke seg at denne situasjonen hadde vært lettere å løse med en ekstra voksenperson i klasserommet. Hvordan er ressursene fordelt og hvor ofte står en lærer alene med en klasse?

I en studie gjennomført av forskerne Lewis, Romi, Katz og Qui (2008) som omhandlet elever fra Israel, Kina og Australia sine reaksjoner til disiplin i klasserommet, kom det fram at bruk av straff og aggresjon fra læreren ikke har noe positiv effekt for elevenes atferd. I Norge brukes ikke straff i form av slag eller lignende som en konsekvens av en uønsket atferd (Nordahl & Hansen, 2012). Men dersom man ikke hører etter kan det bli gitt en konsekvens i form av at denne eleven eller elevgruppa ikke får se et videoklipp i slutten av en time eller at de ikke får gå ut litt tidligere til friminutt. I studien til Lewis et

al. (2008) fant de ut at de mest suksessfulle strategiene på positiv atferd var annerkjennelse og belønning for ansvarsfull atferd samt diskusjoner med elever som fører til et forhandlet resultat. Men forskerne påpeker at det også finnes annen forskning som hevder at annerkjennelse og belønning kan ha negativ effekt på elevenes opplevelse av egen kompetanse og engasjement (Lewis, et al., 2008). I en annen studie kom det fram at disiplinære handlinger er i noen tilfeller nødvendig, men at de på samme tid kan være ødeleggende for atmosfæren i klasserommet. En skal heller gi små korrigeringer, enn kraftige (Mainhard, Brekelmans & Wubbels, 2011). Det er altså mer effektivt å gi små korrigeringer, enn å reagere med aggresjon. Men hvor lett er det å unngå å heve stemmen når noen ikke oppfører seg, når man har en klasse med mange elever? Hvordan opplever lærere å stå i slike situasjoner?

Det finnes mye forskning knyttet til viktigheten av å skape gode og trygge lærer-elev-relasjoner i skolen. Federici og Skaalvik (2017) viser til forskning som hevder at elever som opplever å ha gode relasjoner til læreren sin, tar oftere mer faglig initiativ i klasserommet og har generelt høyere forventinger til seg selv til å mestre skolearbeidet. De er også mer engasjerte i timene og har høyere akademisk selvoppfatning, samt høyere faglige mål sammenlignet med de som har dårlig relasjon til læreren. Videre hevder de at forskning viser at lærer-elev relasjon har betydning for elevens trivsel og psykiske helse (Federici & Skaalvik, 2017). Utvikling av trygge relasjoner mellom lærer og elev er grunnlaget for elevenes utvikling av blant annet tillit, sosial kompetanse, oppmerksomhet og evnene til å følge avtaler og beskjeder (Brandtzæg, Torstenson & Øiestad, 2016). Dersom en lærer-elev-relasjon består av mistillit, konflikter og/eller avstand, vil ofte eleven i mindre grad ta imot trøst, råd og langt mindre grad krav eller grensesetting (Fallmyr, 2020). Litteratur viser at lærere som har god relasjon til elevene sine opplever mindre utfordrende atferd enn de som har dårligere relasjon (Nordahl, Sørlie, Manger & Tveit, 2005). Studier viser også at når lærere har et godt forhold til elevene sine uttrykker de mer glede og trivsel i jobben (Klyve, 2010). Friedman (2000) hevder at læreres største frustrasjon er blant annet at de ikke får etablert gode nok relasjoner til elevene sine, og at dette dermed kan føre til at de blir utbrente. Videre påpeker han at lærerens opplevelse av at de ikke strekker til når det kommer til idealene knyttet til lærerprofesjonen, kan føre til at lærere ønsker å slutte med læreryrket.

Å være en god og trygg klasseleder er en av de viktigste oppgavene til en lærer. Ifølge Ogden (2009, s.124) er de viktigste målsettingene med klasseledelse blant annet å:

- Friggjøre tid til læringsaktiviteter gjennom å skape og opprettholde tilstrekkelig arbeidsro for utføring av læringsaktiviteten.
- Fremme elevens sosiale kompetanse og prososiale atferd
- Skape samhold og trivsel i klassen.

Videre argumenterer han for at det også er viktig å stimulere elevenes skolefaglige utvikling, motivasjon og prestasjoner. Doyle (1986) hevder at klasseledelse blant annet handler om å etablere et rolig klassemiljø slik at elevene kan engasjere seg i den faglige læringen. Han påpeker også at klasselederen skal bidra til å utvikle elevene både sosialt og moralsk (Doyle, 1986). I en studie gjennomført av de amerikanske forskerne Stronge, Ward og Grant (2011) viser funnene at læreres måte å lede klassen på, deres personlige kvaliteter og relasjoner til elevene, er de viktigste faktorene i læringsarbeidet i skolen. Andre studier viser at elever som går i klasser hvor læreren har kontroll på klassen og samtidig viser omsorg til elevene, er mer positive til fagene og har høyere kognitive prestasjoner, i motsetning til elever som ikke har slike lærere (Brekelmans, Slegers & Fraser, 2000). Nordahl og Hansen (2012) påpeker at ved å drive en klasseledelse hvor

man klarer å skape et godt og inkluderende læringsmiljø, vil bidra til gode skolefaglige prestasjoner og en prososial atferd, en atferd som er positiv, konstruktiv og hjelpende. De hevder også at et godt læringsmiljø motvirker bråk og uro, mobbing, konflikter og sosial utstøtning. Det å være en tydelig og god klasseleder er viktig både for elevens faglige og sosiale utvikling, noe som igjen er viktig for elevens psykiske helse i skolen (Federici & Skaalvik, 2017). Man ser altså at det er mye en lærer skal klare å etablere for å bli sett på som en god klasseleder. En faktor som kan være med å gjøre dette arbeidet mer utfordrende er lærernes mangel på tid.

Tidspresset i skolen er noe som blir snakket om blant flere lærere (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Hvordan skal man nå over alt? Som lærer skal man etablere og opprettholde relasjoner både til enkelteleven og elevkollektivet. En lærer skal også skape et godt læringsmiljø som legger grunnlag for læring og utvikling blant elevene. Man skal planlegge og gjennomføre undervisning, samtidig håndtere uforutsette situasjoner. Læreren gjør hele tiden vurderinger av hva som tjener elevenes utvikling og læring best (Haug, 2011). Fra en studie om hvorfor lærer opplever det utfordrende å overleve i lærerrollen, sa en lærer at det mest utfordrende er å få tid til alt. Det blir hele tiden gjort prioriteringer av hva som er viktigst. Skal man sette av ekstra tid til gjennomføring av undervisning, eller bruke mer tid på enkeltelever? (Ellingsen, 2016). Prioriteringer blir gjort hele tiden i skolen. Noen ganger vil det være for enkeltelevens beste, andre ganger til det beste for resten av elevgruppa. Hvordan skal man prioritere? Og hadde man prioritert annerledes dersom de hadde tilgang på flere ressurser? Hvordan oppleves dette arbeidet for læreren?

John Hattie er professor i pedagogikk og direktør for Visible learning Labs ved universitetet i Aukland, New Zealand. Han har gjennom mange år samlet inn datamateriale fra millioner av elever og studenter for å forske på hva som virker på å forbedre læring i skolen (Hattie, 2013). Ett av funnene fra studien hans, viser at det å minske klassestørrelsene har liten effekt på elevenes læring. Ifølge han betyr dette at det er det samme om du underviser 28 elever eller 18 elever i et klasserom. Størrelsen på klassen vil dermed ikke påvirke læringen hos elevene. Han begrunner dette med at lærere i små klasser bruker de samme undervisningsmetodene som de bruker i større klasser og at de dermed ikke klarer å optimalisere effekten av å ha mindre elever (Hattie, 2013). Hattie (2013) viser også til andre studier som støtter mindre klassestørrelser. Han hevder at disse funnene er knyttet til arbeidsrelaterte forhold for lærere og elever, mens de studiene som ikke støtter mindre klassestørrelser er knyttet til de små effektene på elevenes læring.

Som Hattie (2013) også nevner finnes det en del andre studier som støtter mindre klassestørrelser. I 2014 publiserte Amerikanske National Education Policy Center en samlingsrapport som vurderte forskning som er gjennomført på lærertetthet og klassestørrelse (Schanzenbach, 2014). Schanzenbach (2014) forteller om en observasjon som viser til at i klasser med færre elever kunne lærerne bruke mer tid på å undervise og mindre tid på å holde ro i klasserommet, dermed fikk også elevene mer tid til å gjøre oppgaver. I rapporten kommer det også fram at studier viser at klasser med færre elever ikke bare har positiv effekt på testresultater og andre typer utbytte, men at det også har positiv og varig effekt på elevenes læring. Og da kanskje spesielt for de elevene som har større utfordringer (Schanzenbach, 2014). Rapporten viser også til forskning som hevder at elever i de yngre klassetrinnene presterer bedre ved å være i mindre klasser og dette er noe de fortsatt vil dra nytte av resten av livet. En ser altså at det finnes en del

forskning som motstrider hverandre. Hattie (2013) hevder at klassestørrelsen ikke skal påvirke elevenes læring, mens Schanzenbach påpeker at det har en påvirkning på elevenes læring. Hvordan kan klassestørrelse påvirke lærernes arbeid for å ivareta alle elevene både faglig og sosialt?

Det er gjort en del tidligere forskning på dette temaet, men det er noe som mangler når det kommer til min problemstilling. Hvordan opplever en lærer i barneskolen å stå i situasjoner hvor en må gjøre prioriteringer? Hvordan oppleves arbeidet med å ivareta den enkelte eleven som viser utagerende atferd, samtidig som en skal ivareta resten av elevgruppa, både faglig og sosialt? Og hvordan kan tilgang på ressurser påvirke dette arbeidet? Målet med denne oppgaven er å få et større innblikk i hvordan barneskolelærere opplever å arbeide med dette hver dag.

1.4 Oppgavens oppbygging

Oppgaven innledet med en presentasjon av bakgrunn og valg av tema for denne masteroppgaven. Her ble det gjort rede for valg av problemstilling og presisering av denne. Videre tok jeg for meg tidligere forskning knyttet til oppgavens tema. Kapittel 2 omhandler teoretiske tilnærminger til denne studien. Her gjøres det rede for teori om klasseledelse og lærer-elev-relasjoner. Videre tar jeg for meg teori knyttet til atferdsproblemer i skolen og sosial kompetanse. Kapittelet avsluttes med teori om motivasjon og mestring i skolen. Videre går jeg over til metodekapittelet. Her beskrives valg av metode, hvordan dataen er innhentet, transkribert og analysert, og presentasjon av informanter. Det blir også gjort rede for studiens kvalitet. Her tar jeg for meg validiteten og reliabiliteten til dette forskningsprosjektet. Kapittelet avsluttes med etiske refleksjoner knyttet til informert samtykke og konfidensialitet. I Kapittel 4 presenterer jeg funn fra intervjuundersøkelsen og analyserer disse. Dette kapittelet er delt inn i tre delkapitler hvor det blir presentert og analysert funn knyttet til ulike deler av problemstillingen. Først diskuteres det funn knyttet til læreren syn på begrepet *utagerende atferd*. I det neste delkapitlet undersøker jeg lærernes opplevelse av å ivareta den faglige og sosiale utviklingen til eleven som utagerer og hva de gjør for å få eleven til å føle seg ivaretatt. Det siste delkapitlet omhandler hvordan lærerne opplever å ivareta alle elevene i elevgruppa. Dette delkapitlet er igjen delt i tre, hvor jeg først utforsker hvordan lærerne opplever å ivareta resten av elevgruppa når en elev utagerer. Videre undersøker jeg læreren som klasseleder for å ivareta klassen som en helhet. Til slutt utforsker jeg hvordan tilgang på ressurser i skolen kan påvirke dette arbeidet. Oppgaven avsluttes med en oppsummering av forskningsprosjektet. Her presenterer jeg hovedfunnene fra intervjuene og stiller spørsmål til mulige nye forskningsområder.

2.0 Teori

I dette kapitlet gjøres det rede for ulike teoretiske perspektiver som skal benyttes til å analysere funnene fra dette forskningsprosjektet. I den første delen av kapitlet gjør jeg rede for teori knyttet til klasseledelse. Hvilke oppgaver har man som lærer? Og hvorfor er det viktig å være en god klasseleder for å kunne se og ivareta alle elevene? Ved å få en større forståelse for betydning av å være en god klasseleder, håper jeg dette vil bidra med å gjøre det lettere å analysere funnene som kom fram i intervjuene. Videre tar jeg for meg teori om relasjoner. Hvilken rolle spiller relasjoner inn i arbeidet med å ivareta den faglige og sosiale utviklingen til elevene? Den neste delen av kapitlet inneholder teori om atferdsproblemer i skolen. Hva vil det si å ha et atferdsproblem og hvordan kan dette komme til uttrykk? Teori om dette vil jeg bruke for å analysere lærernes syn på begrepet *utagerende atferd*. Kapitlet avslutter med at jeg gjør rede for teori om sosial kompetanse og motivasjon og mestring. I analysekapitlet vil jeg trekke teorien knyttet til dette og analysere hvordan mangel på sosial kompetanse kan påvirke elevenes sosiale utvikling. Jeg kommer til å bruke teori om motivasjon og mestring for å utforske hvorfor det er viktig å ha søkelys på dette i skolen slik at elever kan utvikle seg både faglig og sosialt?

2.1 Klasseledelse

Klasseledelse eller læreres ledelse kan i historisk sammenheng knyttes til behovet for disiplin i skolen (Nordahl & Hansen, 2012). Lærerne har i alle år forsøkt å oppdra elevene sine til å være rolige og høre etter i klasserommet. Disiplin ble derfor sett på som en forutsetning for at læreren kunne undervise og at elevene skulle få størst mulig læringsutbytte. For å klare å opprettholde arbeidsro i klasserommet anvender lærere flere forskjellige virkemidler. For hundre år tilbake ble det brukt fysisk avstraffelse eller mildere skoletukt som virkemiddel for å få etablert disiplin. Eksempler på slike virkemidler er spanskrør, de ga elevene ørefik og de kunne trekke elevene etter øret. Dette gjorde de også for å ydmyke dem foran klassekameratene (Nordahl & Hansen, 2012). I dag er det ikke tillatt med fysiske avstraffelser, ei benytter man begrepet *disiplin* om ro og orden i skolen. Nå bruker vi begrepet *klasseledelse* om blant annet arbeidet for å holde ro og orden i klasserommet. Dette begrepet er en fellesbetegnelse for lærerens nødvendige ledelse i både undervisning og det sosiale fellesskapet i klassen (Nordahl & Hansen, 2012).

Nordahl og Hansen (2012, s.13) legger frem tre hovedelementer for å definere og forstå begrepet *klasseledelse*. Disse er:

- Lærerens evne til å skape et positivt klima eller læringsmiljø.
- Lærerens evne til å etablere og bevare arbeidsro.
- Lærerens evne til å motivere elevene til arbeidsinnsats.

Et positivt læringsmiljø i klassen innebærer å ha en inkluderende, trygg og vennlig klassekultur. For å kunne etablere og opprettholde et slikt læringsmiljø forutsetter dette at læreren klarer å holde arbeidsro. For å kunne skape læring og utvikling blant elevene er det viktig at man som leder også klarer å motivere elevene til å ville arbeide. Klarer man å etablere og opprettholde alt dette er man gode ledere og dermed også gode lærere (Nordahl & Hansen, 2012). God klasseledelse handler også om at elevene opplever at de blir sett, hørt og respektert for den de er. Nordahl og Hansen (2012) hevder at de lærerne som har et godt forhold til elevene sine, vil ha gode forutsetninger

for å lede undervisning. Det viser seg at det er mindre uro og bråk i klasserommet deres, og disse lærerne har elever som oftere viser bedre arbeidsinnsats i undervisningstimen.

Begrepet *klasseledelse* kan deles inn i to ulike tilnærminger, *proaktiv- og reaktiv klasseledelse*. Proaktiv klasseledelse går ut på at man jobber proaktivt, altså forebyggende. Ved å jobbe proaktivt prøver man å forhindre at uønsket atferd oppstår (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Eksempler på god proaktiv klasseledelse for å forhindre uønsket atferd, kan være å danne gode relasjoner til elevene, gi masse ros, være tydelig når det gis beskjeder og tydelig i forventningene. Det kan også være å ha en plan for undervisningen og en plan for hvordan man skal fordele elever i grupper eller plasser, og å lage rutiner (Evertson & Poole, 2008). Proaktiv klasseledelse er også en måte å jobbe for å få elevene til å føle seg tryggere i klasserommet, hvor blant annet ulike lærerreaksjoner på situasjoner er forutsigbare. Ved å ha en slik tilnærming til arbeidet kan elevene bli mer kjent med lærernes reaksjonsmønstre, rutiner og hva som forventes av de som elever (Evertson & Poole, 2008). Som lærer ønsker man helst å jobbe proaktivt for å fremme ønsket atferd og for å forhindre at utagerende atferd oppstår, men i noen tilfeller er det nødvendig å jobbe reaktivt. En reaktiv tilnærming innebærer at man gir en tilbakemelding eller konsekvens umiddelbart etter en uønsket atferd har oppstått (Marzano, Marzano & Pickering, 2003). Det blir altså gitt en reaksjon fra en lærer eller en annen voksenperson, i etterkant av en hendelse. Blir en elev krenket av en annen elev, er det nødvendig at læreren kommer med en umiddelbar reaksjon.

For å kunne drive god klasseledelse kreves det mye av læreren. Som lærer skal man ivareta viktige pedagogiske prinsipper, både når det kommer til planlegging av undervisning og praktisk gjennomføring av undervisningen (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Dette innebærer at du både må ha pedagogisk kunnskap og kunnskap om elevene. Du må også ha evnen til å håndtere uventede situasjoner, se og bekrefte den enkelte elev, samt å justere undervisningen når situasjonen krever det. Dette arbeidet er krevende og det forutsetter at lærere har overskudd og engasjement, samt kompetanse og forventninger til å mestre både undervisning og samarbeid med elever, foreldre og kollegaer (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Forskning viser at lærere tilhører de yrkesgruppene som opplever mye stress og utbrenthet knyttet til jobben (Stoeber & Rennert, 2008). Typiske stressfaktorer man kan møte på i en skolehverdag er tidspress, mangel på ressurser, konflikter, disiplinproblemer og samarbeidsproblemer med for eksempel foreldre eller skoleledelsen (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

2.2 Relasjoner

Når lærere og elever blir spurt om hva som er sentrale faktorer for å skape et godt læringsmiljø blir gode lærer-elev-relasjoner ofte nevnt. Gode relasjoner kan også ha stor betydning for elevenes faglige utvikling og sosiale trivsel, noe som igjen er viktig for elevenes psykiske helse (Federici & Skaalvik, 2017). Videre hevder Federici og Skaalvik (2017) at basert på tidligere forskning kan man med sikkerhet anta at kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev, har stor betydning for elevens opplevelse av det faglige, sosiale og emosjonelle i skolen. Elever trenger både emosjonell og instrumentell støtte i skolen og en optimal sosial støtte består av en kombinasjon av disse (Federici og Skaalvik 2017). Instrumentell støtte handler om elevenes opplevelse av å få svar på spørsmål og få veiledning i skolearbeidet (Federici & Skaalvik, 2017). Behovet for trygghet er en viktig faktor når det kommer til den emosjonelle støtten. Emosjonell

støtte handler om elevenes opplevelse av blant annet å føle seg akseptert, verdsatt og respektert av læreren og en følelse av å være trygg på skolen og i klasserommet (Federici & Skaalvik, 2017). House (1981) tolker sosial støtte som en prosess hvor i dette tilfellet eleven mottar omsorg og omtanke, får hjelp og veiledning og får en bekreftelse på at man er sett og elsket for den man er. Elevenes opplevelse av instrumentell og emosjonell støtte fra læreren er viktig for deres faglige og sosiale utvikling (Federici og Skaalvik, 2017). Federici og Skaalvik (2017) påpeker også at selv om dette er to ulike typer støtte, viser forskningen deres likevel at disse to typene er korrelert med hverandre, i større eller mindre grad. I forskningen deres fant de en korrelasjon på 0.8 mellom emosjonell- og instrumentell støtte, noe som betyr at de elevene som opplever høy grad av emosjonell støtte, også oppgir at de opplever høy grad av instrumentell støtte (Federici & Skaalvik, 2014). Altså de som opplever å bli sett, akseptert og respektert av læreren har også en opplevelse av å få råd og veiledning i skolearbeidet. En forklaring på dette funnet kan være at de elevene som opplever at læreren gir praktisk hjelp og støtte, altså instrumentell støtte, opplever dette som et tegn på at læreren respekterer og verdsetter dem, altså emosjonell støtte (Federici og Skaalvik, 2017).

For å kunne fremme elevenes læring og utvikling er det også viktig å ha et godt og konstruktivt samarbeid med foreldrene (Lassen & Breilid, 2012). Et godt foreldresamarbeid kjennetegnes ved at partene har et positivt forhold til hverandre, er trygge på hverandre og kjenner hverandre godt nok slik at det er lett å ta opp ting. En slik relasjon mellom lærere og foreldre bygger på en gjensidig avhengighet av hverandre for å kunne diskutere, medvirke og være medansvarlig for barnets oppdragelse og utvikling (Lassen & Breilid, 2012). Er relasjonen dårlig kan både læreren, foreldrene og barnet komme i en sårbar situasjon preget av mistenksomhet og mangel på tillit. Det er derfor viktig å investere tid i å skape en god relasjon som igjen er viktig for å kunne gi barnet den beste opplæringen (Lassen & Breilid, 2012).

2.3 Atferdsproblemer i skolen

Atferdsproblemer i skolen kan komme til uttrykk på mange ulike måter. Noen elever avbryter og snakker over læreren, andre får resten av elevgruppa med seg og får klassen til å bryte ut i latter. Noen er mer grove i språket og er uhøflige mot både voksne og andre medelever, mens andre fniser og erter andre. Det er også elever som velger å ikke gjøre noe skolearbeid og går heller rundt og vandrer (Ogden, 2009). Det finnes også tilfeller hvor det oppstår mer alvorlige situasjoner hvor elever opptrer mer aggressive og kan være til fare for å skade seg selv eller andre. Slike alvorlige situasjoner oppstår sjeldent uten at det har kommet en klar indikasjon om at noe er under oppseiling (Ogden, 2009). Det er altså store variasjoner på problematferd som kan komme til uttrykk i skolen, men alle disse forstyrrelsene kan være med å gjøre det vanskeligere å gjennomføre undervisning. Når man snakker om atferdsproblemer i skolen dreier dette i hovedsak om brudd på skolens regler, normer og forventninger (Ogden, 2009). Den mest vanlige utfordringen i skolen omtales som *lærings- og undervisningshemmende atferd*. Denne typen atferd er uro, bråk og avbrytelser blant elever som fører til manglende arbeidsro eller arbeidsinnsats, som igjen kan føre til et dårligere læringsmiljø (Ogden, 2009). Ogden (2009, s.18) definerer atferdsproblemer på følgende måte:

Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre.

Denne definisjonen omhandler atferd som bryter med hva som godtas ved den enkelte skolen eller i den enkelte klassen. Den går ikke nærmere inn hva problemene er, men at de både påvirker læring og utvikling hos elever, og kan hindre positiv samhandling med medelever (Ogden, 2009). Når det kommer til debatten om atferdsproblemer i skolen er det to spørsmål som går igjen; hvor mange elever har slike problemer? Og har problemene økt? Ogden (2009) hevder at dette er vanskelige spørsmål å besvare fordi det er vanskelig å si om en elev har en atferdsvanske eller om de til tider bare er utfordrende. Det er ikke alltid lett å trekke klare grenser mellom atferd som er akseptabel og det som er avvikende. Det kan derfor være vanskelig å avgjøre hvor mange elever som har et atferdsproblem fordi omfanget påvirkes av hvordan man definerer atferdsproblemer og hvem man spør. En lærer kan ha en annen oppfatning av en elevs atferd enn for eksempel foreldrene (Ogden, 2009).

Barn og unge som utagerer kan ofte oppfattes som vanskelige og de kan ha det utfordrende både med seg selv og omgivelsene. Deres atferd kan skape mye motvilje, og flere av disse elevene har en skolehverdag som preges av negative tilbakemeldinger og ydmykende irettesettelser (Befring & Uthus, 2019). Mangel på mestring, svak tilknytning til skolen og avvising fra medelever er tre risikofaktorer som kan utvikle atferdsproblemer blant elever (Ogden, 2009). Ifølge Sandven (1966) er det en nær empirisk sammenheng mellom problematferd og underytelse i skolen og at denne samvariasjonen kan gå begge veier. Dette betyr blant annet at barn som er svært begavet og med et stort læringspotensial kan utvikle psykososiale vansker, vansker som knyttes til barnets psykiske helse, dersom det er mangel på tilfredsstillende opplæringsvilkår (Befring & Uthus, 2019). Underytelse er uttrykk for en opphoping av negative erfaringer knyttet til manglete mestring og frustrerende tilbakemeldinger i skolen. Dette har lenge blitt påpekt som en utløsende faktor for uønsket atferd i skolen (Idsøe & Skogen, 2019). For at barn skal kunne få utnyttet sitt læringspotensial er det viktig at de får oppleve gode opplevelser knyttet til læringsaktiviteten (Idsøe & Skogen, 2019).

2.4 Sosial kompetanse

Et fellestrekk for elever som har atferdsproblemer er at de ofte har vanskeligheter for å skaffe seg venner og for å holde på dem (Ogden, 2009). De kan ha en lite utviklet sosial kompetanse, som er en viktig egenskap å inneha for å utvikle relasjoner. Sosial kompetanse handler om ferdighetene man tar i bruk når man omgås andre i ulike sosiale settinger (Ogden, 2009). I skolesammenheng dreier det seg om elevenes evner til å innfri det som kreves fra miljøet rundt seg, og til å formidle sine egne behov og ønsker på en effektiv og sosialt akseptabel måte (Glavin & Lindbäck, 2014). Sosial kompetanse handler også om å skape varige relasjoner til andre barn og voksne og å utvikle ferdigheter som gjør det enklere og tryggere å delta i ulike aktiviteter hvor man må forholde seg til flere personer (Glavin & Lindbäck, 2014). Barn som blir sett på som sosialt kompetente fremstår ofte mer samarbeidsvillige, kommuniserer klart og etablerer raskt relasjoner med andre. De er også oftere positivt oppmerksomme på sine sosiale samhandlingspartnere når de prøver å utvikle vennskap (Ogden, 2009). Ogden (2009, s.207) definerer sosial kompetanse slik:

Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap.

For elever i skolen kan det være viktig at lærere legger til rette for å utvikle deres sosiale kompetanse. Det er flere måter man kan arbeide på for å utvikle dette. En måte er gjennom samarbeidslæring. Her kan elevene lære seg å løse faglige oppgaver sammen, samt å lære seg sosiale ferdigheter (Ogden, 2009). Å utvikle sosial kompetanse er viktig for å utvikle vennskap og skape sosiale nettverk, noe som er viktig for at eleven trives med seg selv og i skolen (Ogden, 2009). Trives man ikke på skolen er det lettere å falle utenfor både faglig og sosialt. Dette kan påvirke mestringsforventningen til eleven som igjen kan påvirke motivasjonen for skolearbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Selvverdet kan bli skadet, noe som kan påvirke elevens psykiske helse (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Selvverd handler om at man aksepterer og respekterer seg selv for den man er (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Mental helse og livskvalitet har en klar sammenheng med en persons selvverd. Har man et lavt selvverd, har man, sammenlignet med de med høyere selvverd, flere symptomer på sviktende mental helse (Trzesniewski, Donnellan, Moffitt, Robins, Poulton & Caspi, 2006). Forskning viser at elever som sliter med dårlig selvverd forårsaket av at følelsene deres trues, som avvising, har større sannsynlighet for å engasjere seg i avvikende oppførsel som et resultat av dette (Richman, & Leary, 2009).

2.5 Motivasjon og mestring

Motivasjon og mestring er to viktige faktorer for å kunne lære. En av de største utfordringene en lærer kan møte på i sitt arbeid er å motivere elevene sine (Skaalvik & Skaalvik, 2015). En klasse består av mange ulike elever og det vil derfor også være en stor variasjon i elevenes motivasjon til ulike fag og aktiviteter. Som lærer må man derfor bruke ulike strategier for å øke motivasjonen til elevene, noe som kan være et krevende arbeid siden alle elever har ulike behov (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Skaalvik og Skaalvik (2015) legger frem flere motivasjonsteorier. To av disse er mestringsforventning og indre og ytre motivasjon.

2.5.1 Mestringsforventning

Teorien om mestringsforventning er utviklet av Albert Bandura. Denne teorien går ut på hvilke forventninger man har til seg selv for å utføre eller mestre en bestemt oppgave (Bandura, 1997). Elevenes mestringsforventning i skolen vil derfor påvirke motivasjonen til å gjøre en innsats i skolearbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Mestringsforventningen kan variere fra oppgave til oppgave og fra fag til fag. Den vil også variere i hvor lang tid eleven er villig til å bruke på en oppgave. Forskning viser at elever med høy mestringsforventning, ser større verdi av å gjøre skolearbeid. Det viser også at de yter høyere innsats, viser større engasjement, setter seg mer ambisiøse mål og er mer utholdende når de møter på utfordringer i skolearbeidet sitt (Pajares & Schunk, 2005). Vi kan derfor også se en klar sammenheng mellom mestringsforventninger og faglige prestasjoner. Bandura (1997) viser til fire kilder til mestringsforventning. Disse kildene er:

- Tidligere erfaringer med mestring av tilsvarende oppgaver.
- Oppmuntringer og tillit fra signifikante andre.

- Observasjon av at andre greier oppgavene.
- Fysiologiske reaksjoner.

I denne oppgaven kommer jeg kun til å fokusere på de to første kildene til mestring og kommer derfor ikke til å gå noe nærmere inn på kildene, observasjon av at andre greier oppgavene og fysiologiske reaksjoner.

Den viktigste kilden til mestringsforventning er at man har tidligere erfaringer med å mestre tilsvarende oppgaver. Mestringserfaring er med på å øke forventningene man har til å løse lignende oppgaver man har vært innom tidligere. Har man derimot erfaringer med å mislykkes, vil dette være med å svekke forventningene man har til å mestre (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Skaalvik og Skaalvik (2015) påpeker at det er veldig viktig at elever kjenner på mestrings erfaring i begynnelsen av en læringsprosess. Det er derfor viktig at man starter på et nivå som kan gi positive erfaringer når elevene skal lære noe nytt. Dersom en elev mislykkes i starten av en læringsprosess kan dette føre til at eleven mister motivasjonen til å fortsette. Har man forventninger til å mestre vil dette øke motivasjonen, konsentrasjonen, innsats og utholdenhet, noe som er sentrale faktorer for å lykkes med nye oppgaver. Skaalvik og Skaalvik (2015) poengterer også at opplevelse av mestring krever at eleven får utfordringer. Får man oppgaver som er lette og som ikke krever mye anstrengelse, vil dette ikke føre til en følelse av mestring. Det er derfor viktig av elevene får utfordringer som er realistiske etter deres evner og forutsetninger.

Oppmuntring og tillit fra signifikante andre kan eleven oppfatte som signaler om at læreren eller foreldre har tiltro til hva de vil kunne mestre, noe som kan styrke elevens tro på seg selv og bidra til økt innsats i øyeblikket (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Bandura (1986) advarer om at kun oppmuntring i seg selv vil kunne føre til en varig virkning på forventninger til mestring. For at oppmuntring og overtalelser skal ha effekt bør det brukes i sammenheng hvor økt innsats gir stor mulighet til å oppleve mestring etter kort tid (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Dersom dette blir brukt på feil måte vil det kunne føre til at elevens tillit til lærere eller foreldres oppmuntringer/vurderinger brytes ned. Man bør derfor være veldig forsiktig med å gi eleven urealistiske forventninger gjennom bruk av oppmuntring og stimulering.

2.5.2 Indre og ytre motivasjon

I forskning på motivasjon har det gjennom mange år har vært skilt mellom indre og ytre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Indre motivasjon handler om at man drives av et indre ønske om å klare å utføre et arbeid eller en aktivitet. Læringsarbeidet utføres fordi lærestoffet oppleves som interessant og arbeidet gir eleven glede og tilfredstillelse (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Eleven drives av glede og tilfredstillelse, ikke av ros og belønning som kjennetegner ytre motivasjon. Ryan og Deci (2009) skiller mellom kontrollert- og autonom ytre motivasjon. Kontrollert ytre motivasjon innebærer at eleven ikke har noe valg, at man får følelse av å være tvunget til å utføre for eksempel en bestemt aktivitet eller oppgave. Når en elev arbeider for å oppnå en belønning eller for å unngå straff, hevder Skaalvik og Skaalvik (2015) er den mest ekstreme formen for kontrollert ytre motivasjon. Her kontrolleres eller reguleres elevens arbeid av en lærer eller andre som har makt til å gi belønning eller straff. Når eleven arbeider i frykt for å gjøre det dårlig eller for å unngå skam eller skyldfølelse, er en annen form for kontrollert ytre motivasjon. Her drives ikke eleven av belønning eller straff, men eleven har begynt

å internalisere verdien av å gjøre det godt på skolen og vurderer seg selv ut fra de kriteriene skolen eller foreldrene benytter (Skaalvik og Skaalvik, 2015). Ryan og Deci (2009) mener at når en elev har autonom ytre motivasjon for skolearbeid har man internalisert skolens verdi både når det kommer til elevatferd og verdien av å lære skolefagene. Her ønsker man å arbeide både for å gjøre det bra i fagene og fordi de ser at å arbeide med fagene har en verdi (Skaalvik og Skaalvik, 2015).

Når man snakker om indre og ytre motivasjon, trekker man ofte inn Deci og Ryans teori om selvbestemmelse. Dette er en teori om menneskelig motivasjon som legger vekt på at medfødte behov styrer motivasjonen. De mener at mennesker har behov for autonomi, behov for kompetanse og behov for tilhørighet til andre mennesker (Ryan & Deci, 2002). Når disse tre behovene tilfredsstilles, utvikles det selvbestemmende mennesket (Manger & Wormnes, 2015). Manger og Wormnes (2015) forteller videre at denne teorien bygger på den grunnleggende antakelse at alle vi mennesker har en aktiv holdning til livet som innebærer at vi har en medfødt og indre lyst til å utvikle oss. Ved å utfordre seg selv, skape nye erfaringer og perspektiver, utvikler vi oss som mennesker og finner ny lærdom. Ifølge selvbestemmelsesteorien er menneskets sterkeste motivator og drivkraft søken etter vekst og personlig utvikling. Her ønsker man å tilfredsstille og utvikle sitt potensial og muligheter (Manger & Wormnes, 2015).

Kompetansebehovet viser til opplevelsen av å mestre blant annet de oppgaver og aktiviteter man møter på i hverdagen, søken etter utfordringer og en følelse av å gradvis beherske de utfordringene. Gjennom interaksjon og samhandling med omgivelsene kan man få bekreftelse på dette. Ved at noen ser deg, kan oppleves som viktig og styrkende. Dette kan igjen føre til at vi automatisk ønsker å søke etter større utfordringer for å kunne utvikle ny læring (Manger & Wormnes, 2015). For at man skal føle at det er mulig å løse oppgaver og aktiviteter man møter på, er det viktig at oppgavene og aktivitetene er tilpasset det nåværende og eksisterende kompetansenivået. Ferdighetene dine må være innenfor en vanskelighetsgrad som er med på å forsterke opplevelsen av at det er mulig å mestre det man står ovenfor. For at du senere skal kunne tro at det er mulig å gjennomføre en oppgave er det nødvendig at man har erfaringer med å lykkes med ulike oppgaver. Ifølge Ryan og Deci (2002) er kompetanse ikke en oppnådd kapasitet eller ferdighet, men en følt sikkerhet og effektivitet i handling. Ut fra dette er den svært lik Banduras (1997) teori om mestringsforventning. Kompetanse og positive følelser knyttet til å mestre oppgaver, stammer fra opplevelser med mestring. Jo mer man kjenner på følelsen av mestring og det å lykkes, desto mer tør man å satse på nye ukjente oppgaver. Opplever man derimot mangel på kompetanse kan dette føre til redusert mestringsfølelse, lært hjelpeløshet og depresjon (Manger & Wormnes, 2015). De elever som ikke får tilfredsstillt kompetansebehovet, tør ofte ikke å spørre om hjelp i frykt for å framstå som dumme. Derfor er det viktig som lærer å tilfredsstillt dette behovet slik at de kan utvikle en trygg kompetansefølelse som svekker frykten av å feile (Manger & Wormnes, 2015).

Behovet for autonomi handler om at menneskers egne ønsker får bestemme hvordan de velger å leve sitt liv. Her drives ikke individet av belønning eller press fra andre (Ryan & Deci, 2002). Det å oppleve seg selv til å være kilden og opprinnelsen til egne valg og egen atferd er sentralt i behovet for autonomi. Man får tilfredsstillt dette behovet når man opplever å handle ut fra egne interesser og integrerte verdier. Vi oppnår større frihet og selvregulering gjennom autonomi og oppleves ofte som selvstendig (Manger & Wormnes, 2015). Individuer som er autonome kan selvstendig uttrykke sine verdier og atferd som

ønskes og kreves av andre. Dette fordi de opplever at det er de selv som utvikler meningene og verdiene. Gjennom dialog med andre kan de oppleve at de noen ganger tar feil og velger derfor å endre seg fordi de opplever at dette er mer riktig (Manger & Wormnes, 2015).

Det å føle tilhørighet er et av menneskets grunnleggende behov (Maslow, 1943). Behovet for tilhørighet består av en trang til å samhandle med andre mennesker og etablere emosjonelle tilknytninger. Som menneske har man et ønske om å vise omsorg og kjærlighet ovenfor andre. Man er grunnleggende motivert til å være en del av et sosialt miljø hvor man kan utvikle kompetanse og autonomi (Manger & Wormnes, 2015). Begrepet *tilhørighet* er knyttet til begrepet om *tilknytning*. Ifølge Bowlby (1988) er det nødvendig med en trygg tilknytning for at barn skal kunne lære og utvikle seg. Gjennom langvarig påvirkning fra viktige mennesker eller grupper vil behovet for tilknytning utvikles. Når man havner i fremmede situasjoner vil tilknytning være viktig fordi det skaper trygghet (Manger & Wormnes, 2015). Manger og Wormnes (2015) hevder videre at gjennom trygghet kan man få optimisme og håp som gir en drivkraft til å ville finne nye og gode løsninger. For å kunne utvikle mentaliseringsevnen er det nødvendig å dekke behovet for tilknytning (Fonagy, Gergely, Jurist & Target, 2007). Denne evnen hjelper mennesker til å forstå egne og andres mentale tilstander som følelser, ønsker eller tanker, samt å kunne kommunisere dette. For å ha god kommunikasjon med andre er det derfor nødvendig å ha evnen til å mentalisere. På bakgrunn av dette blir tilknytning og tilhørighet en forutsetning for at mennesker skal kunne oppleve selvtillit, kompetanse, autonomi og selvstendighet (Manger & Wormnes, 2015).

I dette kapitlet har jeg gjort rede for teori som skal brukes i analyseringen av funnene fra dette prosjektet. Videre går jeg inn i metodekapitlet hvor jeg begrunner valg jeg har tatt gjennom hele forskningsprosessen.

3.0 Metode

I dette kapitlet gjør jeg rede for de ulike stegene i forskningsprosessen. Den første delen av kapitlet dreier seg kort om vitenskapsteori og videre begrunner jeg valg av metode. I den neste delen av kapitlet går jeg nærmere inn på de ulike stegene i forskningsprosessen. Her reflekter jeg rundt min rolle som forsker og valg av intervjupersoner. Jeg reflektere og begrunner også valg jeg har gjort i planleggingsfasen og gjennomføringen av intervjuene. Videre forteller jeg om databehandlingen. Her gjør jeg rede for valg og refleksjoner rund transkribering og analysering av funn. Jeg avslutter kapitlet med å reflektere rundt studiens kvalitet og etiske refleksjoner knyttet til forskningsprosessen.

3.1 Vitenskapsteori

Bakgrunnen for min forskning kommer fra refleksjoner over egne erfaringer jeg har gjort i forbindelse med jobb og praksis. Selv opplever jeg det å ivareta den enkelt elev som viser utagerende atferd, samtidig som jeg skal ivareta resten av elevgruppa som veldig utfordrende. Derfor hadde jeg lyst til å undersøke hvordan de som har lang erfaring med arbeid i skolen, opplever å jobbe med dette hver dag. I den forbindelse bruker jeg en fenomenologisk tilnærming til dette prosjektet. Et fenomenologisk vitenskapssyn baserer seg på symbolsk interaksjonisme, og andre empirinære retninger, som etnometodologi. Symbolsk interaksjonisme baserer seg på teori som er prosessorientert. Denne teorien er opptatt av hvordan samhandling foregår og å få en innsikt i personenes realitet (Thagaard, 2018). Etnometodologi legger vekt på hvordan mennesker samhandler med hverandre. Fenomenologi tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltmenneskers erfaringer (Thagaard, 2018). Utgangspunktet for forskningen baserer seg gjerne på forskerens refleksjoner over egne erfaringer knyttet til forskningsområdet. Når jeg som forsker går inn i dette med mine egne erfaringer knyttet til problemstillingen er det svært viktig at jeg er åpen for erfaringene til de personene som studeres. Innen fenomenologien er det å forstå fenomener på grunnlag av perspektivene til de som studeres, og å beskrive omverdenene slik de erfarer den, sentralt (Thagaard, 2018). Kvale og Brinkmann (2015) hevder at fenomenologien bygger på en underliggende forståelse av at den virkelige virkeligheten er slik folk oppfatter at den er. Forskere som er fenomenologisk orienterte beskriver trekk som er felles ved de erfaringene som de som deltar i et prosjekt gir uttrykk for. Disse felles erfaringene gir et grunnlag for at vi kan utvikle en generell forståelse av det fenomenet som studeres (Thagaard, 2018).

3.2 Valg av metode

I dette forskningsprosjektet var jeg interessert i å utforske hvordan lærere opplever å arbeide for å ivareta den enkelte elev som viser utagerende atferd, samtidig som man skal ivareta resten av elevgruppa. Jeg ønsket også å utforske hva de mener er viktig i arbeidet med dette og hvordan tilgang på ressurser kan påvirke dette arbeidet. For å få mer innsikt i problemstillingen og basert på min fenomenologiske tilnærming til studien, valgte jeg å bruke en kvalitativ metode. Jeg ønsket å undersøke livsverdenen og opplevelsene til lærerne, noe som er vanskelig å få en forståelse for gjennom en kvantitativ metode. I en kvantitativ metode er det ofte mange deltakere og det er større distanse mellom forsker og de personene som deltar i prosjektet. Dette kan gjøre

det vanskelig å få en dypere forståelse for deres tanker og følelser knyttet til prosjektets tema (Thagaard, 2018). I en kvalitativ metode søker man ofte en forståelse av sosiale fenomener og man kan utvikle en forståelse for fenomener fra få enheter (Thagaard, 2018). Ved bruk av denne metoden studerer man gjerne livet fra innsiden og kan få mer kjennskap til informantenes tanker og følelser rundt temaet (Thagaard, 2018). Jeg er opptatt av lærerne sine opplevelser og refleksjoner rundt arbeidet med å ivareta eleven som utagerer, samtidig som resten av elevgruppa, og ved å velge kvalitative intervju er det mulig å utforske og få en forståelse av dette fenomenet.

3.2.1 Intervju

Ved bruk av intervju som metode har man mulighet til å søke og forstå verden sett fra intervjupersonens perspektiv. Her kan man få innsikt i intervjupersonens erfaringer og opplevelser av det temaet man undersøker (Kvale & Brinkmann, 2015). Thagaard (2018) hevder at formålet med et intervju er at man har mulighet til å få fylldige og omfattende kunnskap om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon, og hvilke perspektiver og synspunkter de har på det temaet intervjuet dreier seg om. Holstein og Gubrium (2016) beskriver intervju som en fortolkende praksis. Dette går ut på at begge parter som deltar i intervjuet er med på å utvikle forståelse av intervjupersonens erfaringer. Et forskningsintervju kan utformes på flere måter. Det er vanlig å dele opp mellom ustrukturert, strukturert og semistruktuert. I et ustrukturert intervju gjennomføres intervjuet som en samtale mellom forsker og intervjuperson om temaet i forskningsprosjektet. Her kan intervjupersonen ta opp temaer i løpet av intervjuet og intervjueren kan tilpasse spørsmålene til de temaene intervjupersonen tar opp (Thagaard, 2018). Et strukturert intervju innebærer at hovedspørsmålene er utformet på forhånd og rekkefølgen av spørsmålene er fastlagt (Thagaard, 2018).

3.2.2 Semistruktuert intervju

Til dette forskningsprosjektet valgte jeg å ha et semistruktuert intervju hvor tema var fastlagt på forhånd, men rekkefølgen på spørsmål bestemte jeg underveis. Dette er en fleksibel struktur som gjør det mulig å tilpasse spørsmålene til beskrivelsene intervjupersonen kommer med (Thagaard, 2018). For å besvare problemstillingen valgte jeg å ta utgangspunkt i en intervjuguide (se vedlegg 1). Før jeg utarbeidet denne intervjuguiden, leste jeg meg opp på tidligere forskning og teori knyttet til dette temaet. Dette for å gjøre meg enda mer forberedt på temaet og for å kunne lage spørsmål som kunne besvare problemstillingen. Ved å gjennomføre et semistruktuert intervju er det også rom for å spille videre på intervjupersonenes svar. Under de ulike intervjuene ble det derfor lagt til flere spørsmål og oppfølgingsspørsmål for å bygge videre på elementer intervjupersonene tok opp. Disse spørsmålene var ikke skrevet ned i intervjuguiden.

I intervjuguiden startet jeg med noen introduksjonsspørsmål som «Kan du fortelle meg litt om din bakgrunn i skolen?» samt andre spørsmål som var enkle å svare på fordi spørsmålene ledet til korte, konkrete svar (se vedlegg 1). Introduksjonsspørsmål kan få fram spontane, rike beskrivelser hvor intervjupersonen selv presenterer det han opplever som viktig (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg stilte også spesifiserende spørsmål som «Hva legger du i dette begrepet?» og «Hva tenker du i slike situasjoner?» (se vedlegg 1). I tillegg valgte jeg å stille noen direkte spørsmål som jeg tenkte var viktig å få svar på i denne forskningen. Direkte spørsmål er mer ja/nei spørsmål og man bør helst utsette

disse til slutten av intervjuet. Da har intervjupersonen hatt mulighet til å gi sine egne beskrivelser av hva han synes er viktigst når det kommer til det som utforskes (Kvale & Brinkmann, 2015). Et eksempel på et direkte spørsmål jeg stilte var «Hender det at eleven som viser utagerende atferd blir satt til å gjøre noe annet enn det resten av elevgruppa gjør?» (se vedlegg 1). Jeg skrev også ned noen mulige oppfølgingsspørsmål. Disse oppfølgingsspørsmålene ble kun stilt dersom informantene ikke inkluderte det i svarene på spørsmålene. Det samme gjaldt med inngående- og fortolkende spørsmål. Inngående spørsmål er spørsmål man stiller for å få intervjupersonene til å fortelle mer om eller utdype svarene. Fortolkende spørsmål brukes blant annet når intervjueren prøver å klargjøre noe intervjupersonen har sagt (Kvale & Brinkmann, 2015). Under intervjuene valgte jeg også å ta i bruk taushet. Dette for å gi intervjupersonen god tid til å assosiere og reflektere, og til å bryte tausheten selv med informasjon (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er også viktig å nevne at før jeg gikk i gang med intervjuet påpekte kun var opptatt av å høre deres erfaringer og refleksjoner knyttet til temaet og var derfor ikke ute etter noen spesielle svar. Dette kan være med på å skape trygghet i intervjusituasjonen. Jeg var også tydelig på at intervjupersonen hadde lov til å trekke seg fra intervjuet når som helst og at de kunne velge å ikke svare på spørsmål.

3.3 Valg av intervjupersoner

Da jeg skulle finne intervjupersoner til dette forskningsprosjektet var jeg først og fremst ute etter å finne lærere som jobbet på en barneskole, og som hadde erfaring med å ha undervisningsansvar for en klasse. Det hadde ingen betydning hvilket kjønn de var, eller hvor mange års erfaring i skolen de hadde. Jeg valgte derfor å rekruttere deltagere ved bruk av en strategisk utvelging. Ved bruk av strategisk utvelging velger man systematisk personer eller enheter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er relevante for problemstillingen i forskningsprosjektet (Thagaard, 2018). I dette tilfellet kontaktet jeg tre lærere som jeg kjente litt fra før via epost, for å høre om det kunne være aktuelt for dem å delta i denne studien. I eposten forklarte jeg kort hva prosjektet handlet om og spurte om de var villige til å stille til intervju om dette temaet. Etter de hadde sagt seg villige til å delta, sendte jeg ut samtykkeskjema og intervjuguiden slik at de kunne få et enda større innblikk i hva forskningen gikk ut på. I samtykkeskjemaet ble det blant annet informert om alle rettighetene intervjupersonene hadde, samt at forskningen var godkjent av NSD (se vedlegg 2).

Intervjupersonene består av en mannlig og to kvinnelige lærere som jobber på to ulike skoler i Trøndelag. For å anonymisere intervjupersonene har jeg valgt å gi dem de fiktive navnene Per, Åse og Rita. Per og Åse har jobbet i skolen i over 20 år, mens Rita har jobbet rett under 20 år. Dette betyr at alle har mange års erfaring med å undervise i ulike klasser. Alle lærerne har jobbet som kontaktlærer i over 15-20 år og har dermed også mye erfaring med å ha tett oppfølging med elevgrupper over en lengre periode, samt å danne relasjoner til både elever og foresatte. Alle de tre lærerne har gått lærerutdanning, og er adjunker med tilleggsutdannelse. Rita er kontaktlærer for 19 elever, Åse for 20 elever og Per for 21 elever.

3.4 Forskerrollen

I et forskningsintervju kan intervjueren ta ulike posisjoner. Vi deler det inn i opinionsundersøkeren, utforskeren og deltakeren. Som intervjuer vil en ofte gå litt

imellom de ulike posisjonene. I forskningsprosjektet mitt har jeg tatt på meg rollen som både litt opinionsundersøkende samtidig som jeg er litt utforskeren. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at rollene som opinionsundersøkende og utforsker har vært betydningsfulle for den kvalitative intervjuforskningen og at de fortsatt kommer til å være det i framtiden. Den opinionsundersøkende er interessert i intervjupersonens meninger, holdninger og opplevelser knyttet til problemstillingen og utforskeren ønsker å gå dypere for å finne ut mer om intervjupersonens erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg ønsket både å se på intervjupersonenes meninger og opplevelser, samt deres erfaringer knyttet til denne problemstillingen. Jeg vil derfor si at jeg har tatt på meg rollen som både opinionsundersøkende og utforsker under disse intervjuene.

Kvale og Brinkmann (2015) presenterer også to ulike metaforer for intervjueren. Den ene som gruvearbeideren og den andre som reisende. Ifølge gruvearbeideren forstås kunnskap som skjult metall og det er intervjueren som er gruvearbeideren som skal grave fram det verdifulle metallet. Intervjupersonen sitter inne med kunnskap som venter på å bli avdekket av gruvearbeideren. Når det kommer til reisendemetaforen er den som intervjuer en reisende til et fjernt land og har med seg mye kunnskap tilbake i bagasjen som han har lyst til å fortelle videre. Som reisende utforsker man ulike deler av landet, noen områder helt på egenhånd uten hjelpemidler, mens andre steder ved hjelp av kart. Intervjueren omgås lokalbefolkningen og stiller spørsmål og oppfordrer de til å dele egne historier og erfaringer. I mitt forskningsprosjekt har jeg vært en reisende gjennom arbeidet som lærer. Jeg har stilt spørsmål og fått de til å dele historier og erfaringer knyttet til forskningsprosjektet. Disse historiene og erfaringen har jeg bragt tilbake og tatt de inn i dette forskningsprosjektet, for så å dele det videre gjennom denne studien.

3.4.1 Bagasje

I forkant av forskningsprosjektet bør man reflektere over forskerens rolle. Er forskeren en «insider» altså deler mye av de samme opplevelsene som de som blir intervjuet, rundt temaet? Er man en «outsider», som ikke deler noe felles opplevelse med intervjupersonene rundt det gitte temaet? Eller er forskeren en gradvis «insider»? At man går gradvis fra å være «outsider» til og bli en «insider» i løpet av forskningsprosessen (Berger, 2015). Hvilken rolle du har som forsker vil kunne påvirke hvilket syn du har på forskningen og hvordan du velger å analysere resultatet. Før jeg gikk i gang med dette forskningsprosjektet var det viktig for meg å være refleksiv over min forforståelse og forskningsprosessen. Begrepet *refleksivitet* brukes til å beskrive den gjensidige virkningen mellom forsker og forskningsarbeidet. Det er en annerkjennelse av at forskerens forforståelse, begreper og teorier er med på å forme og prege forskningsprosessen (Bergsland, 2021). Når det kommer til mitt forskningsprosjekt, har jeg reflektert over bagasjen jeg har med meg inn i dette prosjektet. Jeg er ferdig utdannet adjunkt og har derfor innsyn i hvordan det er å jobbe i skolen. Jeg har i tillegg jobbet mye i skolen og dermed også møtt på mange ulike elever med ulike typer atferd. Atferd som blant annet har utfordret meg i stor grad. I tillegg har jeg vokst opp med lærerforeldre som også har gitt meg litt innsyn i hvordan læreryrket kan være. Jeg har ikke erfart å jobbe som lærer over lengre tid og ikke hatt ansvar for de samme elevene over en lengre periode og vil derfor ikke si at jeg er fult en «insider» når det kommer til denne forskningen. Berger (2015) hevder at når du er en «insider» i forskningsprosjektet kan dette være en fordel fordi du vil virkelig kunne forstå og vil formidle deres opplevelser og utfordringer bedre, enn de som ikke har noe tidligere kjennskap til dette

temaet. Samtidig kan det være ulemper ved å dele felles erfaringer, siden du kan være farget av dine opplevelser av temaet og har kanskje låst deg litt i ditt syn på saken.

Jeg vil heller ikke si at jeg er en «outsider» når det kommer til temaet i dette forskningsprosjektet. Fra å ha jobbet litt i skolen har jeg noe erfaring med hvordan det er å arbeide med barn med ulike behov og forutsetninger. Fra utdannelsen min har jeg en forståelse over hvordan skolesystemet er og hvordan en skolehverdag kan se ut. Jeg kan heller ikke si at jeg er en gradvis «insider» siden jeg aldri helt har vært en «outsider». Jeg kommer med noen forkunnskaper inn i forskningsprosjektet og vil derfor si at jeg er en blanding av en «outsider» og en «insider». Dette ved at jeg på noen områder er «outsider», hvor jeg ikke har erfaringer med å ha ansvar for en elevgruppe over en lengre periode, samt erfaringer med foreldresamarbeid. Samtidig som at jeg er en «insider» ved at jeg har jobbet med elever som viser utagerende atferd og hatt litt ansvar for en elevgruppe over en kortere periode. Hvordan jeg valgte å legge opp intervjuene og hvilke spørsmål jeg stilte kan ha blitt påvirket av min forforståelse knyttet til dette prosjektet. Dette fordi jeg allerede hadde et syn på dette dilemmaet før jeg gikk i gang med forskningsprosessen. Men ved å reflektere over denne forforståelsen på forhånd, følte jeg at jeg likevel klarte å være så åpen som mulig under intervjuene.

3.5 Forberedelser og gjennomføring av intervju

Før jeg satte i gang med intervjuene utformet jeg en intervjuguide som skulle være førende for samtalen. Denne intervjuguiden hadde lærerne fått tilgang til på forhånd, slik at de hadde mulighet til å forberede seg før selve intervjuet ble gjennomført. Jeg valgte å gi dem denne muligheten i håp om at de skulle føle seg litt tryggere i intervjusituasjonen. Intervju kan være en stressende situasjon å være i, og vet man ikke hvilke spørsmål som kommer, kan dette være med å forsterke denne følelsen. Fra universitetet lånte jeg en diktafon som skulle brukes til å ta opp intervjuene, slik at jeg senere kunne transkribere dem. Jeg var ikke kjent med bruken av diktafonen og prøvde den derfor ut dagen før jeg gikk i gang med det første intervjuet. Dette gjorde jeg for å være helt sikker på at lyden var grei og at den fungerte som den skulle.

Hvor man velger å gjennomføre intervjuet kan være med å prege intervjusituasjonen (Thagaard, 2018). Skal man gjennomføre intervjuet på forskerens kontor, hjemme til intervjupersonen eller på deres kontor? Jeg valgte å la det være opp til intervjupersonene å velge hvor vi gjennomførte intervjuene. To av intervjuene ble gjennomført ved videosamtale over internett. Dette blant annet på grunn av koronasituasjonen som gjorde det mer utfordrende å møtes fysisk. Begge videointervjuene var passordbeskyttet slik at det ikke var mulig at andre kunne komme inn i samtalen. Rett før intervjuene startet sendte jeg derfor en lenke via epost, som ga de tilgang til samtalen. Under det ene intervjuet satt intervjupersonen på sitt kontor på sin arbeidsplass, mens under det andre intervjuet satt den andre intervjupersonen hjemme hos seg selv. Jeg satt hjemme hos meg selv under begge disse intervjuene. Før jeg gikk i gang med disse to intervjuene forberedte jeg meg på at det kunne hakke litt i forbindelsen, noe som kunne gjøre det vanskeligere å oppfatte hva intervjupersonene sa. Jeg regnet også med at lyden kunne være dårligere over videosamtale og prøvde derfor ut hvordan diktafonen tok opp lyd av en samtale gjennom høyttalerne fra datamaskinen. Dette gjorde jeg dagen før, slik at jeg følte meg mest mulig forberedt til intervjuene. Det siste intervjuet ble gjennomført på personalrommet til skolen hvor intervjupersonen

jobbet. Selv om to av intervjuene ble gjennomført over videosamtale, mens ett ble gjennomført fysisk, opplevdes alle intervjuene relativt like. Alle hadde utfyllende svar og virket komfortable i intervjusituasjonen. Den største forskjellen var at lyden fra videosamtalen kunne falle ut og jeg måtte derfor i noen tilfeller be intervjupersonene om å gjenta svaret.

3.5.1 Intervjusituasjonen

Det første intervjuet ble etter intervjupersonens ønske, gjennomført via teams hvor intervjupersonen satte på sitt kontor på sin arbeidsplass, mens jeg satt hjemme hos meg selv. Intervjupersonen virket engasjert i problemstillingen og kom med mange utfyllende svar på spørsmålene og dro inn flere eksempler fra egen praksis. Siden intervjuet ble gjennomført over videosamtale på teams, hendte det noen ganger at lyden og bildet hengte seg opp eller hakket litt. Jeg var forberedt på at dette kunne skje og for å være sikker på at jeg fikk med intervjupersonens svar på lydopptaket, ba jeg intervjupersonen om å gjenta svaret i situasjoner hvor bildet og lyden hengte seg opp. Ellers oppfatte jeg intervjupersonen som rolig og avslappet og intervjuet varte i ca 50 minutter. Selv merket jeg at jeg var litt nervøs før selve intervjuet, men det gikk fort over da intervjuet var i gang.

Det andre intervjuet ble også etter intervjupersonens ønske gjennomført over videosamtale, men denne gangen på google hangouts. Her var det litt mer utfordringer med lyden, men det bedret seg betraktelig før vi gikk i gang med selve intervjuet. Intervjupersonen virket rolig og avslappet under intervjuet og kom med utfyllende svar og refleksjoner rundt spørsmålene. Også i dette intervjuet måtte jeg noen ganger be intervjupersonen om å gjenta svaret sitt, da lyden og bildet hang seg opp. I situasjoner hvor jeg var usikker på om jeg hadde oppfattet svaret riktig, gjentok jeg svaret for å få en bekreftelse på dette, før vi gikk videre til neste spørsmål. Dette gjorde jeg for å forsikre meg om at det ikke ble noen misforståelser. Intervjuet varte i omtrent 40 minutter. Det tredje og siste intervjuet ble gjennomført inne på personalrommet på intervjupersonens arbeidsplass. Dette intervjuet varte også i omtrent 40 minutter. Det var stort sett bare oss to inne på rommet, men noen ganger kom det andre ansatte innom. Dette kunne vært forstyrrende for intervjuet, men selv syntes jeg ikke det påvirket situasjonen i noe særlig grad. Intervjupersonen virket engasjert og kom med reflekterte svar på alle spørsmålene. Jeg opplevde intervjupersonen som avslappet og rolig under intervjuet.

Kvale og Brinkmann (2015) hevder at deltakerne i et forskningsprosjekt bør informeres om studiens formål og prosedyrer ved brifing og debriefing og at dette bør blant annet omfatte informasjon om fortrolighet, hvem som har tilgang til datamaterialet og deltakerens mulige adgang til transkripsjonen. Før diktafonen ble skrudd på og intervjuene var i gang, hadde vi en liten brifing om hva intervjuet handlet om og om forskningens formål. Jeg oppga også rettighetene deres knyttet til studien og var tydelig på at det kun var meg som hadde tilgang til datamaterialet. Alle intervjuene ble også avsluttet med en liten debriefing om blant annet veien videre og om det var ønskelig å få transkripsjonen tilsendt. Denne debriefingen ble ikke tatt opp på diktafonen. Det var ingen som hadde behov for å få transkripsjonen tilsendt, men de ble gjort oppmerksomme på at de kunne kontakte meg dersom de endret mening.

Etter jeg hadde gjennomført intervjuene var det flere tanker jeg satt igjen med. Tanker om noe jeg kunne gjort annerledes og flere spørsmål jeg kunne stilt. Noe jeg kunne gjort annerledes var forberedelsene til det første intervjuet. Hadde jeg gjort dette på nytt ville jeg ha gjennomført et prøveintervju for å få en følelse av hvordan det er å være intervjuer og hvordan jeg kan stille gode oppfølgingsspørsmål. I ettertid ser jeg også at jeg kunne stilt flere konkrete spørsmål om hvilke tiltak de gjør for å få alle elevene til å føle seg sett og hørt. Jeg kunne også gravd enda litt dypere i lærernes opplevelser knyttet til arbeidet med å ivareta den enkelte eleven som utagerer, samtidig som man skal ivareta resten av klassen. Alt dette for å få en dypere forståelse av deres opplevelser knyttet til dette arbeidet.

3.5.2 Intervjuets kontekst

Det er flere faktorer som kan være med å påvirke intervjusituasjonen i et intervju. Det sies at kvalitativ forskning ofte er framstilt som kontekstuell. Kvalitative forskere hevder ofte at fenomener bare kan forstås i sammenheng med den konteksten den er i (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale og Brinkmann (2015) skiller ut fire aspekter som betydningsfulle for forskningsintervjuets kontekst. Disse er intervjuer, intervjuperson, kropp og ikke-mennesker. Jeg har tidligere vært inne på intervjueren og intervjupersonen og kommer derfor kun til å fokusere på kropp og ikke-mennesker i denne delen av kapitlet.

Forskningsintervju består i hovedsak av verbal kommunikasjon, men den kroppslige kommunikasjonen er også med på å påvirke intervjuet. Kropper er aldri nøytrale, men bærer tegn på etnisitet, kjønn og klasse (Kvale & Brinkmann, 2015). Måten intervjueren eller intervjupersonen sitter, opptrer, lukter, er kledd eller beveger seg kan påvirke interaksjonen. Dette er ikke intervjueren nødvendigvis klar over. I noen typer intervju kan dette ha en større påvirkning enn i andre (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg vil påstå at dette ikke hadde noe særlig innvirkning på funnene til denne undersøkelsen. Som tidligere nevnt ble to av intervjuene gjennomført ved videosamtale over internett, noe som gjorde det vanskeligere å oppfatte kroppsspråket til intervjupersonene. Her kunne derfor ikke interaksjonen bli noe særlig påvirket av måten intervjueren eller intervjupersonen satt, luktet, var kledd eller beveget seg fordi dette ikke kunne oppfattes over videosamtalen. Når det kommer til det siste intervjuet som ble gjennomført ansikt til ansikt på intervjupersonens skole er det vanskeligere å si om denne kroppslige kommunikasjonen hadde en innvirkning på intervjuet. Selv mener jeg dette ikke hadde noe særlig påvirkning på intervjusituasjonen eller på de funnene som kom fram i undersøkelsen.

Ikke-mennesker er en faktor som både medkonstituerer intervjukonteksten og påvirkes av denne konteksten. Dette går på hvilken rolle blant annet lydopptakeren, møblingen eller det fysiske miljøets påvirkning på intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Når man intervjuer er det lettere å ha fokuset rettet mot det som sies i intervjuet framfor den materielle konteksten. Under alle de tre intervjuene ble det brukt en diktafon for å ta opp det som ble sagt. Denne lydopptakeren kan være med å påvirke hvordan intervjupersonene velger å ytre seg. Intervjupersonene kan bli stresset over at samtalen blir tatt opp og kan være redde for å ordlegge seg feil. Dette kan føre til at de er kortere i svarene og at de velger å ikke si noe som kan oppfattes feil. Her kan det derfor være viktig å ufarliggjøre situasjonen og gjøre intervjupersonene trygge på at lydopptaket vil bli slettet og at det kun er intervjueren som skal høre på det. Dette var noe jeg prøvde å

gjøre ved å ha en liten brifing før intervjuene startet. Jeg informerte de igjen om at intervjuet ble tatt opp, men at det ble anonymisert og slettet rett etter transkripsjonen. Jeg vet ikke hvordan intervjupersonene opplevde å bli tatt lydopptak av, men selv følte jeg det ikke hadde noe stor påvirkning på intervjuene. Alle virket avslappet og lite brydd av diktafonen, men jeg kan ikke påstå at de satt med den samme oppfatningen.

En annen ikke-menneskelig faktor som kunne hatt en påvirkning på intervjusituasjonen var internettsignalene. Som tidligere nevnt ble to av intervjuene gjennomført ved videosamtale over internettet, noe som kunne forårsake noen utfordringer under intervjuene. Signalene kunne vært dårlig, noe som kunne påvirket lyden av opptaket. Selv merket jeg at jeg var litt mer stresset under videointervjuene, enn jeg var ved intervjuet som ble gjennomført fysisk. Dette fordi jeg hele tiden hadde i bakhodet at samtalen kunne hakke og at vi kunne miste forbindelsen. Tilgang på godt internettsignal hadde derfor en påvirkning på meg, som igjen kunne påvirket intervjusituasjonen. Heldigvis var det lite problemer med signalene og jeg mener selv at dette hadde liten innvirkning på intervjusituasjonen. Det å gjennomføre intervju over internett, kan også påvirke hvordan man oppfatter tonefallet til intervjupersonen. I noen tilfeller kan tonefallet endres til en litt mer mekanisk lyd, noe som kan påvirke hvordan jeg velger å tolke utsagnet. Dette kan ha påvirket mine analyser av noen av utsagnene, og det er derfor viktig å poengtere at alle tolkningene er mine egne refleksjoner og tanker rund det som ble ytret.

En annen faktor som kan ha påvirket intervjusituasjonen er mitt forhold til intervjupersonene. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at i et kvalitativt forskningsintervju er det et asymmetrisk maktforhold mellom intervjuer og den som blir intervjuet. Videre hevder de at selv om man tar hensyn og viser gjensidig respekt for intervjusamspillet, kan man likevel ikke betrakte et forskningsintervju som en fullstendig åpen og fri dialog mellom to likestilte parter. Vähäsantanen og Saarinen (2012) hevder at maktforholdet ofte skifter mellom hvem som har «makten» av intervjueren eller intervjupersonen, gjennom hele intervjuet. I dette forskningsprosjektet er vi alle adjunker, men de tre intervjupersonene har mye mer erfaring fra arbeidslivet enn meg. Her kan det derfor oppstå en forskjell i maktforholdet hvor de kan stille spørsmål til meg som intervjuer. Lærerne har mer kompetanse på dette området og kan derfor se på meg som mindre kompetent, og kunne dermed ha tatt mer av styringen i intervjuet. Selv følte jeg ikke på et slikt asymmetrisk maktforhold under noen av intervjuene. Under intervjuene så jeg på meg selv som en «lærling» som ønsket å lære av informantene mine, hvilket kan sees som en god situasjon å være i. Dette gjorde at jeg var novise og lærte derfor av de som var eksperter, som er et mål for alle kvalitative intervju.

Det at jeg kjente alle de tre intervjupersonene litt fra før kan også ha påvirket intervjusituasjonen. Dette kan også ha hatt en innvirkning på maktforholdet i intervjuet. Jeg kjenner de ikke på et personlignivå, men det er likevel viktig å være refleksiv over hvilken påvirkning relasjonene kan ha hatt på intervjuene. Det at intervjupersonene kjenner meg kan ha hatt en innvirkning på hvordan de valgte å svare på spørsmålene. Noen kan ha følt seg tryggere i intervjusituasjonen og derfor kanskje fortalt mer enn hva de hadde gjort med en ukjent intervjuer. Andre kunne ha valgt å unnlate å fortelle ting i frykt for å kanskje bli dømt eller bli sett annerledes på. Det at jeg kjente intervjupersonene kan også ha påvirket hvordan jeg opptrådte som intervjuer. Jeg har lite erfaring med å intervju og var derfor redd for at intervjupersonene skulle se på meg som usikker i denne rollen. Under spesielt det første intervjuet merket jeg at jeg stresset

litt igjennom noen av spørsmålene. Dette kan ha ført til at jeg ikke har klart å oppfatte alle elementene som ble tatt opp, elementer som kunne blitt bygget videre på eller gått mer i dybden av. Likevel følte jeg at jeg fikk utfyllende og reflekterte svar fra alle de tre intervjuene. Svar som har bidratt til refleksjoner og forståelse til spørsmål knyttet til problemstillingen til dette forskningsprosjektet.

3.6 Transkribering

Transkribere betyr å transformere, altså at man skifter fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette tilfellet skal man oversette talespråk til skriftlig språk. Når en transkriberer et intervju, gjør man intervjumaterialet klart til analysering. Her kan en møte på flere valg som kan påvirke hvordan man analyserer materialet. Man kan registrere intervjuet på flere måter. Den vanligste måten er lydopptak, men dersom man har et gruppeintervju kan det være mer effektivt og nøyaktig å bruke videoopptak. Da er det lettere å se hvem som sier hva og man får også mulighet til å se på kroppsspråket til intervjupersonene. I dette forskningsprosjektet valgte jeg å bruke lydopptak under intervjuene. Ved å bruke lydopptaker kan man lettere fokusere på hva som blir sagt i intervjuet, og man slipper å bruke tid på å notere ned svarene. Det er også mindre sannsynlig at du «husker feil», som ofte kan skje dersom man kun hadde skrevet notater under intervjuet. Ved å bruke lydopptak har man også mulighet til å få frem lærernes stemme. Dette fordi du lettere kan sitere de og får derfor bruke deres egne ord om erfaringer og opplevelser knyttet til problemstillingen. Gjennom transkripsjonen er det en del av intervjuet som går tapt. En får blant annet ikke tatt med tonefall, og ironi er vanskelig å fange opp (Kvale & Brinkmann, 2015). Derfor kan det være lurt å ta noen notater underveis i intervjuet og transkriberingen, dersom noe av dette er vesentlig å ta med inn i analysen. Under transkriberingen noterte jeg dersom de tydelig endret tonefallet. Da de siterte elever eller seg selv, brukte jeg anførselstegn for å poengtere dette. Da de virket energiske, tydelig oppgitt eller frustrerte brukte jeg utropstegn for å tydeliggjøre dette for meg selv.

Når man skal transkribere intervju er det viktig å tenke på transkripsjonens pålitelighet. Altså transkripsjonens reliabilitet. To personer kan transkribere det samme intervjuet, men komme til forskjellige fortolkninger. Hvor skal man sette komma, punktum og spørsmålstegn? I noen tilfeller kan det derfor være lurt å avklare med intervjupersonen dersom det er enkelte utsagn som kan tolkes på flere måter. Dette var noe jeg gjorde under de intervjuene som ble gjennomført over videosamtale. Her hendte det at det begynte å hakke i forbindelsen, noe som gjorde meg usikker på hva de ønsket å formidle. Derfor ba jeg intervjupersonene om å gjenta slik at jeg var helt sikker på at jeg hadde riktig oppfattelse av hva de fortalte. Å vurdere validiteten til transkripsjonen, altså intervjutranskripsjonens gyldighet er ofte mer komplisert (Kvale & Brinkmann, 2015). Hva som er en korrekt transkripsjon, er umulig å si. I noen forskningsintervju blir intervjuet transkribert ordrett og tar med alle «eh»-er. Andre omformer intervjuet til en mer skriftlig stil. I noen tilfeller kan det være mer hensiktsmessig å ta med alt, ord for ord, mens i andre er ikke dette like hensiktsmessig (Kvale & Brinkmann, 2015).

Når man transkriberer er det også viktig at man tenker over etiske spørsmål knyttet til transkripsjonen. Det er viktig å beskytte konfidensialiteten både til den som intervjues og de personene og institusjonene som eventuelt blir nevnt i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Da intervjupersonene nevnte hvilken skole de jobbet på, valgte jeg å

anonymisere dette slik at det hele tiden ble omtalt som «skolen», fremfor navnet på skolen. I noen få tilfeller hvor intervjupersonene omtalte en spesifikk hendelse hvor elever var involvert, valgte jeg å transkribere det mer generelt av hensyn til personvern både for elevene og lærerne det gjaldt. Hvordan man velger å framstille intervjupersonene er også en del av en etisk vurdering i transkripsjonen. Mine intervjupersoner er fagpersoner og jeg valgte derfor en mer formell transkriberingsstil. Jeg var ute etter deres opplevelser, men deres opplevelser som kompetente fagpersoner. Gjennom en mer formell transkriberingsstil følte jeg at deres rolle som fagpersoner kom tydeligere frem. Alle intervjupersonene hadde dialekt, men ved å ha en mer formell transkriberingsstil valgte jeg å transkribere det om til bokmål. En annen grunn til at jeg valgte å transkribere intervjuene til en mer formell skriftlig stil var fordi jeg skulle ha fokus på mening i analysen. Jeg følte derfor at det ikke var nødvendig å transkribere alle «eh»-ene og lignende fra intervjuene. Men da jeg merket det var mye nøling i svarene, valgte jeg å inkludere dette i transkripsjonen. Dette fordi det kanskje kunne kommenteres i analysen. Under alle de tre intervjuene benyttet jeg en del probing. Probing kan være kommentarer som uttrykker at man lytter til det intervjupersonen sier. Dette kan også oppmuntre intervjupersonen til å fortsette å utdype mer om et tema (Thagaard, 2018). Jeg valgte å ikke transkribere probingen fordi fokuset mitt var på intervjupersonenes fortellinger.

3.7 Analysering

Etter transkriberingen av intervjuene satt jeg igjen med 32 tettskrevne dataskrevne sider med datamateriale som skulle analyseres. I mitt forskningsprosjekt var jeg ute etter å utforske læreres opplevelser og holdninger til denne problemstillingen, og i analysen var fokuset mitt derfor på mening. Når man skal analysere datamaterialet deles det ofte inn i tre ulike metoder, induktivt, deduktivt og abduktivt. I en induktiv tilnærming observerer man et antall tilfeller for å si noe generelt om denne gruppens tilfeller, mens i en deduktiv tilnærming har man et teoretisk grunnlag i forskningen. Her bruker man teori for å forklare empirien (Kvale & Brinkmann, 2015). I forskningsprosjektet mitt bruker jeg en abduktiv tilnærming. Ved bruk av en abduktiv tilnærming har man gjerne et empirisk grunnlag, slik som i induktiv tilnærming, men man bruker også en teoretisk for forståelse og er derfor kanskje nærmere en deduktiv tilnærming (Alvesson & Skoldberg, 2009). Ved å bruke en slik tilnærming kan man kombinere empiri og teori for å få en dypere forståelse. Jeg ønsket å utforske tre ulike læreres opplevelse av hvordan det er å arbeide for å ivareta eleven som utagerer, samtidig som å ivareta resten av elevgruppa. Det er altså empirien som er styrende for min forskning, men jeg bruker tidligere forskning og teorier for å få en dypere forståelse. Jeg lot ikke teori legge føring for undersøkelsen og prøvde ikke å arbeide med testbare hypoteser fra generell teori. Dette er noe man blant annet gjør i en deduktiv tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2015).

I analyseprosessen startet jeg med å gå gjennom alle intervjuene og laget koder og kategorier som skulle hjelpe meg videre i arbeidet. Dette kan både gjøres manuelt eller ved hjelp av dataprogrammer. Jeg var ikke kjent med de ulike dataprogrammene og valgte derfor å analysere datamaterialet manuelt. Når man koder knytter man gjerne ett eller flere nøkkelord sammen til et tekstsegment som en kan bruke senere for å identifisere en uttalelse. Koder fører igjen ofte til kategorisering. (Kvale & Brinkmann, 2015). I analysen startet jeg med å gå gjennom alle intervjuene og fargekodet det jeg anså som relevante utsagn knyttet til problemstillingen. Dette gjorde jeg med

fargetusjer, hvor hver farge hadde sin kode. Eksempler på noe av kodene var relasjon, klasseledelse, ressurser, motivasjon og mestring. I flere tilfeller tilhørte enkelte utsagn mer enn en kode. Her valgte jeg derfor å sette flere koder på ett utsagn. Videre delte jeg kodene inn i to ulike kategorier som jeg kalte muligheter og utfordringer. Etter fargekodingen og kategoriseringen, skrev jeg inn uttalelsene inn i en tabell hvor jeg først meningsfortettet intervjupersonenes uttalelser. Ved å meningsfortette et utsagn forkortet man uttalelsene til kortere formuleringer noe som kan gjøre det lettere å analysere lange og komplekse intervju (Kvale & Brinkmann, 2015). Etter at jeg meningsfortettet utsagnene, gikk jeg videre til meningsfortolkning. Her fortolket jeg meningsinnholdet i utsagnene, og knyttet innholdet i utsagnene opp mot blant annet teori som kunne knyttes til empirien. Når en skal tolke utsagnene kan en også stille seg etiske spørsmål som hvor dypt og kritisk utsagnene skal analyseres, og om intervjupersonene bør være med å bestemme hvordan uttalelsene deres skal tolkes (Kvale & Brinkmann, 2015). Mine intervjupersoner har ikke vært med å bestemme hvordan uttalelsene deres ble tolket. Analysen består derfor kun av mine egne tolkninger.

3.8 Forskningens kvalitet

Når man snakker om kvalitet i forskning dreier dette seg ofte om begrepene *reliabilitet* og *validitet*. Forskningens reliabilitet forteller oss om forskningen har blitt utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte, at studien er troverdig (Thagaard, 2018). Ifølge Silverman (2014) kan vi styrke reliabiliteten ved å gjøre forskningsprosessen transparent, altså gjennomskiktig. Dette innebærer at vi gir detaljerte beskrivelser av forskningsstrategi og analysemetoder, slik at de som leser forskningen kan vurdere forskningsprosessen trinnvis. Reliabilitet innebærer også at vi reflekterer over konteksten for utvikling av data og hvordan relasjonen til deltakerne i forskningsprosjektet har betydning for utvikling av data (Thagaard, 2018). Dette har jeg forsøkt å gjøre rede for i hvert steg av forskningsprosessen. Jeg har reflektert rundt valg jeg har tatt underveis i prosessen, noe som er med på å synliggjøre det arbeidet som er gjort.

Validitet handler om gyldigheten av de resultatene man har kommet fram til og hvordan de tolkes. Validitet viser regel til om en metode kan brukes til å undersøke det den sier den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). Generelt refereres validitet til gyldigheten eller nøyaktigheten av representasjonene og generaliseringen av det forskeren har gjort under forskningen. Altså hvor gyldig er de utsagnene som er gjort i studien eller hvor nøyaktig er tolkningene? (Moisander & Valtonen, 2006). Begrepet *validitet* kan presiseres ved å stille spørsmål om de tolkningene forskeren har kommet fram til er gyldige når det kommer til den virkeligheten forskeren har studert (Thagaard, 2018). Kvale og Brinkmann (2015) hevder at ved å undersøke feilkildene sjekkes validiteten. Dette kan gjøres ved at forskeren har et kritisk syn på fortolkningene og funnene sine (Kvale & Brinkmann, 2015). Under hele forskningsprosessen har jeg prøvd å være så kritisk som mulig til mine funn og fortolkninger. Jeg har forsøkt å gjøre rede for valg jeg har gjort i de ulike delene av forskningsprosessen, og begrunnet hvorfor jeg har tatt disse valgene. Jeg har også vært bevisst på min forforståelse og hvordan den kan ha påvirket forskningen. Metoden jeg brukte til dette forskningsprosjektet føler jeg har undersøkt det som var ment å undersøke. Jeg var ute etter å se på barneskolelæreres praktisering og opplevelser knyttet til problemstillingen, og følte at gjennom bruk av intervju som metode, fikk jeg et større innblikk i dette.

3.9 Etiske refleksjoner

Gjennom hele forskningsarbeidet gjøres det etiske refleksjoner knyttet til de ulike delene av forskningsprosessen. I transkripsjonen og analysen viste jeg til etiske refleksjoner knyttet til valg jeg har gjort gjennom disse prosessene. I denne delen reflekterer jeg over etiske valg knyttet til informert samtykke og konfidensialitet.

3.9.1 Informert samtykke

I et forskningsprosjekt hvor det behandles personopplysninger må man ha et lovlig grunnlag. Man må derfor innhente samtykke fra de som deltar i prosjektet (NSD, u.å.). Informert samtykke dreier seg om at intervjupersonen informeres om undersøkelsens overordnede formål og hovedtrekkene i designen. De blir også informert om mulige risikoer og fordeler ved å delta i prosjektet. Ved informert samtykke får en også en avklaring på at deltakeren er med frivillig og at han har rett til å trekke seg ut av undersøkelsen når som helst, om ønskelig (Kvale & Brinkmann, 2015). Før selve intervjuene startet hadde jeg en liten brifing hvor jeg informerte alle intervjupersonene om formålet og deres rettigheter knyttet til denne forskningen, samt at de signerte samtykkeerklæringen (se vedlegg 2). Dette ble gjort slik at jeg kunne forsikre meg om at de visste hva forskningen gikk ut på, hvilke rettigheter de hadde og at de visste hva de skrev under på. Etter intervjuene var ferdig, hadde vi en liten debrifing hvor det blant annet ble nevnt at det kun var meg som hadde tilgang til lydopptaket og transkripsjonen. Dette for igjen å informere intervjupersonene om hvem som hadde tilgang til datamaterialet, og for å forsikre dem om at intervjuene kun skulle brukes til dette forskningsprosjektet. Debrifingen var også en fin måte å avslutte på, slik at de også fikk mulighet til å stille spørsmål angående behandlingen av datamaterialet.

3.9.2 Konfidensialitet

Konfidensialitet handler om enighet med deltaker om hva som kan gjøres med den dataen som kommer fra resultatet av deres deltakelse (Kaiser, 2012). Informantens anonymitet går også under dette med konfidensialitet. Intervjupersonenes rett til beskyttelse av sitt privatliv er viktig og må tas på alvor. Derfor er det nødvendig at man utformer teksten slik at alt av personopplysninger som bosted, arbeidsplass og alder, blir tilslørt av forskeren, slik at man ikke skal kunne klare å identifisere deltakeren (Thagaard, 2018). Dette er noe jeg har vært veldig oppmerksom på og gjort i transkripsjonen av de ulike intervjuene. Det er flere valg jeg har tatt for å beskytte intervjupersonenes anonymitet. Jeg har blant annet valgt å gi mine informanter fiktive navn, og når intervjupersonene siteres i teksten har formuleringene blitt endret fra dialekt til bokmål. Thagaard (2018) påpeker at dersom man benytter sitat i teksten og intervjupersonen kan identifiseres ved bruk av dialekt eller spesielle uttrykk, vil et ordrett sitat gå i strid mot prinsippet om anonymitet. Derfor er det viktig at man gjør noen endringer, men samtidig ikke endre innholdet i sitatet av hensyn til dataens pålitelighet. Noe man også må tenke på når det kommer til konfidensialitet, er dersom flere av intervjupersonene kjenner hverandre, kan det å beskytte deltakerens anonymitet bli en større utfordring. I mitt forskningsprosjekt vet jeg at to av intervjupersonene kjenner hverandre, fordi de jobber på samme skole. Jeg har ikke ytret dette til intervjupersonene, men det kan hende at de har snakket sammen og derfor fått vite at de deltar i samme forskningsprosjekt.

I dette kapitlet har jeg gjort rede for valg av metode og begrunnet og reflektert over valg jeg har tatt gjennom hele forskningsprosessen. I neste kapittel presenterer jeg funn fra intervjuene og analyserer disse i lys av teori og tidligere forskning knyttet til prosjektets tema.

4.0 Presentasjon og analyse av funn

I dette kapittelet legger jeg fram empiri fra intervjuene og utforsker dette i lys av teori og tidligere forskning. For å få det mer oversiktlig har jeg valgt å dele kapittelet inn i tre delkapitler. Overskriftene til hvert delkapittel er sitat hentet fra de tre intervjuene. Jeg har valgt å bruke disse for å gi leseren en følelse av hva de møter på i de ulike delkapitlene. Før jeg presenterer hovedfunnene til denne problemstillingen, undersøker jeg først hva lærerne legger i begrepet *utagerende atferd/atferdsvansker* og hvordan de jobber med elever som har slike utfordringer. Dette for å få en dypere forståelse av lærernes syn på dette begrepet, og for å få innsikt i hvilke atferdsuttrykk de møter på i arbeidet, før jeg analyserer funn knyttet til selve problemstillingen. I det første delkapitlet utforsker jeg derfor atferdsvansker i skolen, hva lærerne legger i begrepet *utagerende atferd* og hva er typisk atferd blant elevene som utagerer? I det neste delkapitlet presenterer jeg hvordan lærerne opplever arbeidet med å ivareta eleven som utagerer, hva mener de er viktig i møtet med dem og hvordan arbeider de for å støtte elevene i deres faglige og sosiale utvikling. I det siste delkapittelet presenterer jeg og analyserer funn knyttet til problemstillingen til dette prosjektet. Her utforsker jeg hvordan lærerne opplever arbeidet med å ivareta eleven som utagerer, samtidig som resten av elevgruppa. For å få mer oversikt har jeg valgt å dele dette delkapittelet i tre deler. Først ser jeg på hvordan lærerne opplever å ivareta resten av elevgruppa når en elev utagerer. Videre ser jeg på viktigheten av å være en god og trygg klasseleder og hvordan de kan forebygge at uønsket atferd oppstår. Til slutt ser jeg på hvordan tilgang på ressurser kan påvirke deres arbeid med å ivareta den faglige og sosiale utviklingen til alle elevene.

4.1 «Det er stort, det er kjempestort!» - Hva legger lærerne i begrepet *utagerende atferd*?

Utagerende atferd, uønsket atferd, atferdsproblemer eller også kalt atferdsvansker blant elever har lenge vært en utfordring for lærere. Dette kan komme til uttrykk ved avbrytning hvor noen snakker over læreren eller medelever. Det kan være elever som er stygge i munnen og er uhøflige mot både voksne og barn, eller det kan være elever som er så sinte at de er fysiske mot de rundt seg (Ogden, 2009). Alt dette er noe en lærer kan møte på i en vanlig skoledag. Da jeg spurte intervjupersonene mine om hva de la i begrepet *utagerende atferd* eller *atferdsvansker* brukte de ord som pratmakere, det å gjøre som de selv vil, sabotere undervisningen og elever som oppfører seg dårlig. Dette samsvarer med definisjonen til Ogden (2009) som hevder at atferdsproblem er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Det er en type atferd som hemmer undervisningen og læringsaktiviteten, og dermed er med og påvirker elevenes læring og utvikling. Dette er noe alle intervjupersonene også gir uttrykk for. Per sa:

«Det er stort, det er kjempestort! Det er altså, det minste eller laveste er jo det vi kaller dårlig konsentrasjon, de som er fjern, men stille, også har vi de som er voldsomt utagerende og svært urolige og ikke møter blikket og ikke tar beskjeder, det er et ganske stort spenn der.»

Fra sitatet over kom det fram at det er et stort spenn i hvilken grad den utagerende atferden kan komme til uttrykk. Noen ganger er det vanskelig å skille mellom hva som er en atferdsvanske eller om det bare er ivrige elever. Åse fortalte dette om atferd som forstyrrer undervisningen:

«Men det fins jo en del pratmakere som forstyrrer en del i klassen. Som tar ordet uten å ha rekket opp hånden, men det er mest sånne ivrige elever egentlig. Men hvor det bikker over fra ivrige elever til atferdsvansker. Det er jo litt vanskelig å si da, (...)»

Det å skille mellom hva som er en atferdsvanske eller om atferden skyldes at de er barn, viser seg også å være vanskelig for forskere å definere. Ifølge Ogden (2009) er det hvordan man definerer atferdsproblemer og hvem man spør, som avgjør hvem og hvor mange som har et atferdsproblem. Åse fortalte også om en elev som kunne komme med litt stygge kommentarer som kan oppfattes ubehagelig for de rundt. Har denne eleven da atferdsvansker? Ifølge Åse vil hun ikke si at denne eleven har det. Hun begrunnet dette med at eleven er stille og rolig, men kan være litt uforutsigbar for de rundt når han kommer med slike kommentarer. Videre sa hun at man kanskje kan kalle det atferdsvansker på språkbruk. Her har altså denne læreren selv definert om denne eleven har atferdsvansker eller ikke. En kan derfor tenke seg at noen andre kunne ha valgt og sett på dette som en vanske. Ut ifra Ogdens (2009) definisjon på atferdsproblem er elevatferden et problem når den strider mot det skolen eller det den enkelte klassen godtar. Det ser derfor ut til at i denne klassen, hos denne læreren, blir denne eleven ikke forbundet med å ha en atferdsvanske i seg selv, men kanskje at han har en vanske når det kommer til språkbruk.

Fra tidligere forskning kom det fram at den atferden som hadde økt mest gjennom ti årsperioden fra 1998 til 2008, var stygg språkbruk i form av blant annet banning (Ogden & Sørli, 2014). Når det kommer til mine intervjupersoner, ble det også her ytret at den atferden som oftest kommer til uttrykk blant elevene, er stygg språkbruk. Åse sa:

«Altså de elevene jeg har nå, så er det at de er så stygge i munnen. Så stygge i munnen at det blir utrygt for de elevene rundt. Det er ikke så mange som slåss i skolegården, eller som kaster pulter. Men de er så stygge i munnen at det skaper en del utrygghet, til og med for oss voksne.»

Rita sa dette om språkbruken blant elevene:

«Ja, det er det, og det har egentlig utviklet seg ganske mye. Merker stor forskjell. Nå har jeg snart jobbet som lærer i 20 år og det merker hva man kan få seg til å si, at man tøyer grensene og den, i hvert fall den der respekt, det er jo sånn at du skal jo gjøre deg fortjent til å bli respektert, men det er enkelte ting da som kanskje når elever, barn snakker til voksne, de linjene der begynner å bli litt visket ut da.»

Ut ifra lærernes oppfatninger ser det altså ut til at det ikke har skjedd en positiv endring når det kommer til dette med stygg språkbruk i klasserommet. Dette ser fortsatt ut til å være et forstyringsmoment som kan påvirke undervisningen, og kan dermed virke læringshemmende for flere elever. Det kan se ut til at Rita mener at dette problemet heller har utviklet seg i negativ retning de siste årene, og at det dermed er verre nå enn det var for noen år siden. Den utviklingen med stygg språkbruk som kom fram i studien til Ogden og Sørli (2014) fra 1998 til 2008 kan muligens har utviklet seg ytterligere de siste 13 årene. Rita snakker også om at denne respekten for læreren og hvordan man skal snakke til en voksen, har begynt å ikke bety så mye for elevene. Rita fortalte at nå kan noen elever kalle deg og medelever alt mulig stygge ting. Åse fortalte at for noen elever og lærere kan dette føre til utrygghet, noe som kan være med å påvirke arbeidet med å skape et godt læringsmiljø i klassen. Åse fortalte videre at som lærer har man

nesten kun ord å bruke for å korrigere uønsket atferd. En kan tenke seg at dersom respekten for læreren er svak kan det være enda mer utfordrende å nå gjennom til disse elevene. Det kan se ut til at ideen om mindre disiplin i skolen og arbeidet med å utvikle elevene til å bli autonome individer, kan ha ført til at noen elever har et større behov for å gjøre akkurat som de selv vil, fremfor å høre på de voksne. Ifølge Ryan og Deci (2002), handler behovet for autonomi blant annet om menneskets egne ønsker til å bestemme hvordan de lever sitt liv. I skolen ønsker man å utvikle elevene til å bli autonome individer, men det betyr ikke at man hele tiden kan gjøre som man selv vil. En kan derfor tenke seg at det er viktig at man som lærer arbeider for å utvikle elevene til å bli selvstendige, men at de også klarer å følge de reglene og beskjedene som kommer fra de voksne.

I tillegg til språkbruken er det andre måter atferd kommer til uttrykk i skolen. Åse fortalte om en mer ekstrem situasjon hvor en elev hadde tatt med seg kniv på skolen. Hun fortalte også om andre situasjoner hvor elever utagerer på en måte som gjorde at lærere eller andre voksne var nødt til å holde eleven fast for sin egen og andres sikkerhet. Rita fortalte at det oppstår situasjoner hvor du er nødt til å gripe inn hvor det er elever som slåss. Hun fortalte også om ekstreme tilfeller hvor man har vært nødt til å tilkalle politi for å få hjelp til å løse situasjonen. Heldigvis oppstår slike ekstreme situasjoner sjeldent, men det kan likevel være gunstig å ha en plan for hvordan man skal håndtere de når det først skjer noe ekstremt. Ved å ha en plan kan man ha større mulighet for å få alle til å føle seg trygge og ivaretatt i den uønskede situasjonen. Rita fortalte at ved hennes skole har de akuttplaner og en arbeidsløype for hvordan de blant annet håndterer situasjoner hvor elever utagerer. Disse planene går blant annet ut på at dersom noe spesifikt skjer, har de flere ledd de kan gå gjennom for å håndtere situasjonen. Hvis noe ikke fungerer, går de videre til neste ledd og prøver noe annet. Ogden (2009) hevder at slike alvorlige situasjoner oppstår sjelden uten at det har kommet klare signaler på at noe kan skje. En kan derfor tenke seg at det er mulig å oppfatte at noe kan oppstå og dermed få skilt den eleven som utagerer bort fra resten av klassen, slik at man både får skånet denne eleven og resten av elevgruppa mest mulig. Per sa dette om atferden til elever som utagerer:

«For det første så er det veldig, veldig, veldig stor overvekt av gutter. (...), vi sier jo at de oppfører seg dårlig. Fordi de sliter, fordi at det er vanskelig, de har faglige eller sosiale utfordringer som gjør at skoledagen er kjempevanskelig. (...), av og til så føles det som at de saboterer. (...) Og det er jo en slags forsvarsmekanisme, (...), hvis timen går i dass for hele gruppa eller for læreren, så har de kommet ut på likt. Også blir jo denne hver type oppførsel, blir jo til en litt sånn ond sirkel»

Når det kommer til hvilke elever som utagerer, påpekte Per at det først å fremst er veldig overvekt av gutter. Han mente at de oppfører seg dårlig fordi de sliter, de kan ha faglige eller sosiale utfordringer som gjør skoledagen utrolig vanskelig. Dette samsvarer med hva Ogden (2009) sier om barn som utagerer. Han hevder at disse elevene ofte oppfattes som vanskelige og at de kan ha det vanskelig både med seg selv og omgivelsene. Efstratopoulou (2014) hevder at for noen elever blir elevens mestringsstrategi uttrykt i form at utagerende atferd. Ifølge Per blir den utagerende atferden en form for forsvarsmekanisme ved at eleven ødelegger for resten av gruppa. Dette blir en slags mestringsstrategi ved at når eleven sliter, ødelegger han for resten av gruppa, fordi han ikke vil at medelevene skal se at han selv har utfordringer. Dette kan både være faglige, sosiale eller psykososiale utfordringer. Idsøe og Skogen (2019)

hevder at underyting som følge av negative erfaringer knyttet til mestring og frustrerende tilbakemeldinger, har vært en utløsende faktor for uønsket atferd i skolen. Rita sa dette om underyting av elever som utagerer:

«Ja, helt, veldig, ja, ja. Det er en klassisk måte å være på, eller oppføre seg. For de kanskje ikke har nok utfordringer og det er ofte elever som har lært seg å lese før de begynner på skolen, (...). Kanskje lært seg gangetabellen og litt sånne ting. De kan bli litt bajas. Så blir de litt større og ser at «okei, nå er det litt mer slike åpne oppgaver, nå må jeg vise litt mer» og sånn som det hvert fall er på trinnet der jeg jobber så er det noen som er i brytningen der fordi de kanskje har hatt det litt enkelt. Så begynner nivået å øke også må de opp et hakk, også har de kanskje mistet litt på veien og det er litt skummelt.»

Per fortalte dette om elever som ikke får ut sitt potensiale:

«Selv om de sliter så klarer de ikke å gjøre sitt beste ut ifra de forutsetningene de har.»

En ser altså at det er en del elever som kan velge å utagere som en følge av underyting. Skolearbeidet har kanskje blitt for lett for dem, som igjen kan ha ført til at disse elevene heller velger å lage uro, enn å gjøre skolearbeid. Idsøe og Skogen (2019) hevder at underyting også kan komme av at de ikke har et tilfredsstillende opplæringsvilkår. Dette kan se ut til å samsvare med det Rita sa om at disse elevene kanskje ikke har nok utfordringer. Hun fortalte også at når elevene kommer til et punkt i opplæringen sin hvor skolearbeidet bærer mer preg av åpne oppgaver og at de må vise litt mer, kan disse elevene merke at de kanskje faller litt bak fordi de har mistet litt på veien. En kan tenke seg at dette kan føre til mer underyting og utagering blant disse elevene, fordi de har mangel på mestring. Som Per sa, så er det flere elever som ikke klarer å gjøre sitt beste ut ifra sine forutsetninger. Det kan se ut til at også disse elevene underyter fordi de ikke presterer etter deres forutsetninger. Årsaker til dette kan også være liten tro og mangler på mestring. Idsøe og Skogen (2019) påpeker at for at barn skal kunne utnytte sitt læringspotensial er det viktig at de får oppleve positive opplevelser knyttet til læringsaktiviteten. Dette kan man knytte til Banduras (1997) teori om mestringsforventning. En kan derfor tenke seg at dersom disse elevene får opparbeidet seg mestringserfaring som igjen fører til forventninger om å mestre, vil kunne føre til at de klarer å prestere sitt beste ut fra de forutsetningene de har.

Det er ikke alltid like lett å definere hvem som har en atferdsvanske, men det er kanskje ikke så viktig heller. Er det en atferd som er lærings- og undervisningshemmende kan dette gjøre lærerens arbeid med å ivareta elevenes faglige og sosiale utvikling, vanskeligere. I det neste delkapitlet undersøkes det hva lærerne mener er viktig i arbeidet for å ivareta eleven som utagerer.

4.2 «Du må få en forståelse og en samtale med den enkelte eleven.» – Hva mener lærerne er viktig i arbeidet med å ivareta elevene som utagerer?

Kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev kan ha stor betydning for elevenes opplevelser av det faglige, sosiale og emosjonelle i skolen. Federici og Skaalvik (2017) hevder at for å kunne skape et godt læringsmiljø, er man avhengig av en god lærer-elev-relasjon. I intervjuene kom det fram at alle lærerne opplevde relasjonsbygging som en sentral del av lærernes arbeid for å ivareta alle elevene, og kanskje spesielt til de elevene som har utfordringer. Rita sa blant annet at det er viktig å investere mye tid i

relasjonene. Dette fordi det er når du begynner å kjenne elevene, at du også blir kjent med atferdsuttrykket deres. Du vet hva som trigger atferden og hva som kan gjøres for å roe ned eleven. Per var veldig opptatt av at du som lærer må få en forståelse for eleven, og elevene må forstå at du er der for å hjelpe dem. Han fortalte:

«Først og fremst så handler det om relasjonsbygging, tror jeg. Du må få en forståelse og en samtale med den enkelte eleven. Du må liksom ta eleven til side og sitte på huk, (...). Og få en samtale, få en forståelse, og få eleven til å forstå at du er her for å hjelpe vedkommende. At skolehverdagen er sånn og sånn, men jeg er her for å gjøre det lettest mulig for deg, og hjelpe deg mest.»

Man kan altså se at relasjoner er noe som alle de tre lærerne legger vekt på i arbeidet med å ivareta elever som utagerer. Ifølge Federici og Skaalvik (2017), har en god og trygg lærer-elev-relasjon stor betydning for elevenes faglige og sosiale utvikling. Det å kjenne elevene godt kan også gjøre jobben lettere når det kommer til å forstå elevens atferdsuttrykk, og til å vite hva man kan gjøre for å roe ned eleven. Ifølge Rita, får man ved å kjenne eleven, større innsikt i hva det er som kan trigger dem, noe som kan gjøre det lettere å forebygge slik at uønsket atferd ikke oppstår eller at den eskalerer. Brandtzæg et al. (2016) hevder at utviklingen av trygge elev-lærer-relasjoner er grunnleggende for elevenes utvikling av blant annet tillit, sosial kompetanse, oppmerksomhet og evner til å følge avtaler og beskjeder. Som Per fortalte er han opptatt av at elevene selv føler at læreren forstår dem. Eleven må selv sitte med oppfatning av at læreren vil dem vel, og at de er der for å hjelpe og støtte dem til å kunne utvikle seg både faglig og sosialt. Dette kan være viktig for å skape en relasjon bestående av tillit og trygghet. Federici og Skaalvik (2017) påpeker viktigheten av emosjonell støtte i arbeidet med relasjonsbygging. Ved å få emosjonell støtte av læreren vil eleven kunne oppleve å føle seg akseptert, verdsatt og respektert. Å skape relasjoner bestående av tillit og trygghet kan være veldig tidkrevende. Lærerne fortalte at man må investere mye tid i å danne relasjoner og i å opprettholde dem. Tidligere forskning viser at lærere som har en god relasjon til elevene sine opplever mindre utagerende atferd blant elevene (Nordahl et al., 2005). Dette bekreftet Rita i intervjuet. Hun sa at når man kjenner hverandre godt er det lettere å jobbe sammen. Da kan man vite hva man kan forvente av hverandre og man er gjerne tryggere på hverandre. En kan derfor tenke at en av grunnene til å ville investere så mye tid til å danne gode relasjoner er for å gjøre elevene trygge, og for å etablere et klassemiljø hvor elevene føler mindre behov for å utagere. Åse fortalte også om viktigheten av å ha en god relasjon til foreldrene. Hun sa:

«Ja, det er det å ha tid, det å få en god relasjon og får en god relasjon til foreldrene er kanskje enda viktigere.»

Dette begrunner hun med at dersom man ikke har foreldrene på laget kan arbeidet med å utvikle god relasjon til elevene bli enda mer utfordrende og tidkrevende. Foreldre er ofte barnets viktigste voksenperson og synet deres kan lett påvirkes av hva foreldrene mener. Snakker foreldrene stygt om lærerne og skolen, vil dette kunne påvirke elevens syn på dette. Å ha god relasjon til foreldrene kan dermed i noen tilfelle være en sentral faktor for å kunne etablere gode relasjoner til elevene. Dette er noe som samsvarer med det Lassen og Breilid (2012) hevder når det kommer til samarbeidet mellom lærer og foreldre. Er relasjonen deres preget av mistillit og mistenksomhet, kan dette sette barnet i en sårbar situasjon. Det er derfor viktig at det arbeides for et godt foreldresamarbeid, slik at man kan gi eleven et godt grunnlag for læring og utvikling.

For å kunne utvikle seg faglig er det viktig at man som lærer har forventninger til elevene. Åse fortalte:

«Det er jo de forventingen man har da, du må jo forvente ut ifra hva de kan prestere faktisk.»

Når det kommer til å ivareta elevens faglige utvikling er alle lærerne enige i at man må stille litt krav og ha forventninger ut ifra hva eleven kan prestere. Som lærer må man tilpasse og rose elevene slik at de blir motiverte til å gjøre skolearbeid. Elever som har lite erfaring med å mestre, en følelse av å mislykkes i skolearbeidet, kan ha større risiko for å utvikle utagerende atferd (Ogden, 2009). Det er derfor viktig at man som lærer klarer å finne og dyrke elevens suksessfaktorer, og viser til dem i arbeidet for å utvikle en mestringsforventning hos de elevene som sliter med motivasjon for skolearbeid. Dette var noe Per la vekt på da han snakket om ivaretagelsen av elevenes faglig og sosiale utvikling. Motivasjon og mestring er to viktige faktorer for å kunne lære. Bandura (1997) hevder at en av de viktigste kildene til mestringsforventning er tidligere erfaringer med å mestre. Dette er veldig likt Ryan og Decis (2002) teori om selvbestemmelse, hvor man blant annet har et behov for kompetanse. De hevder at kompetanse og positive følelser knyttet til å mestre oppgaver, stammer fra opplevelser med å mestre. Ifølge Manger og Wormnes (2015), er de elevene som ikke får dekket kompetansebehovet, oftere redde for å spørre om hjelp i frykt for å framstå som dumme. Det er derfor viktig at lærerne tilpasser opplæringen slik at man klarer å tilfredsstille dette behovet. Da kan elevene utvikle en trygg kompetansefølelse som svekker frykten for å feile. Ifølge forskningen til Pajares og Schunk (2005), viser det seg at elever med høy mestringsforventning, ser større verdi av å gjøre skolearbeid. De yter høyere innsats, viser større engasjement og er mer utholdende når de møter på utfordringer i skolearbeidet. Skaalvik og Skaalvik (2015) påpeker at for at elevene skal kunne opparbeide seg mestringsforventning, er det viktig at elevene kjenner på mestrings erfaring i begynnelsen av en læringsprosess. Opplever elevene å mislykkes i starten av læringsprosessen, kan dette føre til at elevene mister motivasjon til å fortsette. En kan derfor tenke seg at dersom læreren klarer å tilpasse undervisningen slik at elevene utvikler mestringsforventning, vil kunne føre til at elevene blir mer motiverte, engasjerte og utholdende i læringsaktivitetene.

Som tidligere nevnt mente alle lærerne at det er viktig å ha realistiske forventninger til hva elevene kan prestere. Har man derimot urealistiske forventninger i form av for lave eller for høye forventninger, vil dette kunne påvirke tilliten eleven har til læreren sin. Da vil den oppmuntringen og de vurderingene lærerne gir, ha lite eller ingen effekt på elevens motivasjon og tro på egne ferdigheter (Skaalvik & Skaalvik, 2015). En annen viktig faktor lærerne tar i bruk for å øke elevenes læringslyst er å rose dem når de gjør noe bra. Ifølge Ryan og Deci (2009), er dette en form for ytre motivasjon. Alle de tre lærerne påpekte at elevene skal oppmuntres og roses ekstremt mye. Per sa blant annet at dersom du har en samtale med elev og foreldre, skal du si 8-9 positive ting for hver negative ting som blir tatt opp. Bandura (1986) advarer mot at oppmuntring i seg selv, har en varig effekt på elevenes forventninger om å mestre. For at oppmuntringen og rosen skal ha effekt, bør det brukes i sammenheng hvor økt innsats gir mulighet til å oppleve mestring etter kort tid (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Her er det derfor viktig at rosen samstemmer med de prestasjonene eleven har prestert, og at oppmuntringen blir gitt i sammenheng hvor økt innsats kan føre til opplevelse av mestring. Blir denne

formen for ytre motivasjon brukt feil, vil eleven kanskje ikke ta til seg senere ros eller oppmuntring, fordi man har mindre tillit til det læreren sier.

Noe som går igjen blant flere av lærerne er at man også må stille litt krav til de elevene som utagerer. Elever som utagerer, kan i noen tilfeller ha en større tendens til å gjøre mindre skolearbeid i timene. For å sikre at elevene som har valgt å bruke tid på andre ting i timen, har Rita og teamet hennes gjort avtaler med foreldrene om at skolearbeidet som ikke ble gjort på skolen, må gjøres ferdig hjemme. Dette for å signalisere at denne oppførselen ikke er akseptabel og at de slipper ikke unna skolearbeidet. Hadde det vært slik at elever slapp unna arbeid ved å utagere, kan en tenke seg at denne typen atferd hadde spredd seg til flere elever slik at de også slapp å gjøre skolearbeidet. Ved å stille krav om å gjøre ferdig skolearbeidet, vil i slike tilfeller gjøre elevene oppmerksomme på at de slipper ikke unna ved å oppføre seg dårlig. Per fortalte at det å få til noe faglig er alfa og omega for hvordan skoledagene er for elevene. Han sa også at han tror at alle elever har et ønske om å kunne prestere, og å få til skolearbeid som de kan vise for seg selv, klassen og foreldrene. Det å være en instrumentell støtte for elevene er viktig for at elevene skal få til noe faglig. Dette handler om at eleven har en opplevelse av å få råd og veiledning av læreren i skolearbeidet (Federici og Skaalvik 2017). Per fortalte videre:

«Jeg bruker det veldig mye, jeg hadde en elev nettopp som hver gang eleven presterte noe godt faglig så tok jeg bilde og sendte det hjem til foreldrene. Og det syntes denne eleven var det beste i hele verden og det syntes foreldrene var det beste i hele verden. Sånne ting. Nei, det er å få til noe faglig er ganske alfa og omega for hvordan skolehverdagen er.»

Et slikt tiltak som Per fortalte om i sitatet over, kan være en god måte å få elevene til å føle at de blomstrer overfor foreldrene. En kan dermed tenke seg at et slikt tiltak vil kunne motivere eleven ytterligere til å arbeide videre med skolearbeid. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015), kan dette ses på som en form for kontrollert ytre motivasjon, hvor belønningen av at foreldrene ser skolearbeidet, er det som driver eleven til å ville gjøre skolearbeid. Ytre motivasjon er i seg selv ikke den typen motivasjon vi ønsker elevene skal drives av, men klarer man å gå fra å være ytre motivert til autonom ytre eller indre motivasjon, er dette ønskelig. En kan tenke seg at i noen tilfeller kan det være mer effektivt å ta i bruk metoder for ytre motivasjon, slik at de etter hvert går over til å bli mer indre motiverte. Dette er en metode det ser ut til at Rita har benyttet seg av. Hun sa:

«Så du må ha litt sånne ytre insentiver også da til ganske mange, for på en måte å lokke de litt videre. Men så begynner de å kjenne at de mestrer, så det indre insentivet med «Jeg vil faktisk jobbe, og dette får jeg til».»

Når det kommer til det sosiale, har ifølge Ogden (2009) elever med atferdsproblemer oftere vanskeligheter for å skaffe seg venner og for å holde på dem. En grunn til dette kan være at de har liten utviklet sosial kompetanse. I det ene intervjuet kom vi inn på spørsmålet om de elevene som utagerer har lettere for å havne utenfor sosialt. Ifølge Rita, var dette noe som kunne skje. Dette fordi etter hvert som barna blir eldre ser de ting med litt andre øyne, og begynner å legge merke til atferd og oppførsel de ikke vil identifisere seg med. I slike tilfeller kan disse elevene havne litt utenfor sosialt. Enkelte av disse elevene har kanskje ikke utviklet de ferdighetene som er nødvendige for å innfri det som kreves fra miljøet rundt seg, noe som kan gjøre det vanskeligere å skaffe seg

nære og personlige vennskap (Ogden, 2009). Åse fortalte at flere av elevene som viser utagerende atferd, har en tendens til å slite med impulskontrollen. En kan tenke seg at de har litt utfordringer med å regulere følelsene sine, noe som kan gjøre det vanskeligere å håndtere ulike sosiale situasjoner hvor uenigheter oppstår. For at elever skal kunne utvikle sin sosiale kompetanse, kan det være viktig at lærere legger til rette for dette i undervisningen. En måte å utvikle denne kompetansen på er gjennom samspill med andre. Ogden (2009) hevder at samarbeidslæring er en fin måte å utvikle sosiale ferdigheter. Her må man samarbeide for å løse oppgaver og eventuelle konflikter som oppstår. Rita påpekte at også disse elevene som utagerer må være sammen med, og lære sammen med andre. Hun fortalte også:

«Men det er viktig å tenke på at disse elevene som utagerer at de liksom ikke skal være en sånn pariakaste som er for seg selv. De er en del av fellesskapet. Det er ikke sånn.. vi tar ikke så mye ut elever fordi vi lærer sammen med andre.»

Ifølge Ogden (2009), er det å ha et sosialt nettverk en sentral faktor for å trives i skolen. Havner man utenfor sosialt kan en derfor tenke seg at man kan mistrives mer, noe som kan føre til at man også havner lengre bak faglig. En kombinasjon av dette kan føre til at elevens selvverd blir skadet. For at elever som havner litt utenfor sosialt på grunn av utfordringer knyttet til atferden ikke skal miste læringslysten, kan det være viktig at lærer investerer tid i arbeidet for å utvikle den sosiale kompetansen deres. Det å ha en innstilling om at alle elevene skal være en del av fellesskapet og lære med, og av hverandre, kan være et godt utgangspunkt for å utvikle elevenes sosiale ferdigheter.

Det er mye en lærer må gjøre for å få eleven som utagerer til å føle seg ivaretatt både faglig og sosialt. I det neste delkapittelet undersøkes det hva lærerne gjør for å ivareta resten av elevgruppa når en elev utagerer. Hva mener de er viktig i dette arbeidet? Og hvordan kan tilgang på ressurser påvirke dette arbeidet?

4.3 «Nei, det er jo et kjempe dilemma» – Hva gjør lærerne for å ivareta resten av elevgruppa når en elev utagerer?

Når det kommer til å ivareta resten av elevgruppa når en elev begynner å utagere, ytrer alle lærerne at dette er veldig vanskelig. Per og Åse fortalte at de ofte er alene med en hel klasse på ca 20 elever, og dette gjør det ekstra vanskelig å vite hva man skal gjøre når det oppstår situasjoner. Per sa dette om hva han tenker i tilfeller hvor han er alene som voksenperson og en elev begynner å utagere:

«Nei, det er jo et kjempe dilemma. Skal du ta det, av og til er den utagerende oppførselen så voldsom at du må velge. Skal du ta deg av enkeltbarnet eller skal du velge klassen?»

Rita fortalte at hvordan man håndterer tilfellet, avhenger helt av situasjonen. Videre sa hun:

«For vi tenker jo alltid på sikkerheten til alle sammen, og det å skjerme og den som utagerer også på ulike vis. Og å få den unna situasjonen. Men det er ikke bestandig man klarer å gjøre det. Så da må man bare, det høres jo litt feil ut, men det er som sagt for å skåne resten. For det er ganske stigmatiserende for en unge, elev også ja. Å på en måte være i en situasjon der det er så vanskelig at du ikke klarer å håndtere, håndtere seg selv.»

Fra sitatene kan man se at lærerne synes dette arbeidet er veldig utfordrende. Efstratopoulou (2014) hevder at elever som utagerer kan sette seg selv og/eller andre i uheldige situasjoner som kan påvirke barnets hverdag. Når slike situasjoner oppstår er alle lærerne opptatt av å skåne alle barna, enten om det er eleven som utagerer som blir tatt ut av klasserommet, eller om det er resten av klassen som blir det. Efstratopoulou (2014) hevder også at når hendelser hvor en elev begynner å utagere skal man gjerne prøve å få eleven bort fra resten av elevgruppa. Dette ser ut til å samsvare med det lærerne gjør når slike tilfeller oppstår. De tre lærerne begrunner dette valget med at de tenker på elevenes sikkerhet og trygghet. Fra sitatet til Rita, kan man se at for elever som er i situasjoner som er så vanskelige at de ikke klarer å håndtere den eller seg selv, kan være stigmatiserende for barnet. En kan derfor tenke seg at ved å skille eleven som utagerer fra resten av klassen, vil kunne beskytte eleven fra denne stigmatiseringen og samtidig beskytte elevens selvvverd. Ifølge Richman og Leary, (2009) har elever som sliter med selvvverd, større sannsynlighet for å engasjere seg i avvikende oppførsel. Det at lærere arbeider for å beskytte elevenes selvvverd, kan være med å redusere sannsynligheten for at elever velger å delta i avvikende oppførsel. Ved å arbeide for å beskytte elevens selvvverd kan man også redusere sannsynligheten for at elever utvikler symptomer på sviktende mental helse. I følge Trzesniewski, et al. (2006) har elever med lavt selvvverd, flere symptomer på sviktende mental helse, enn de elevene med et høyt selvvverd.

Er man alene som voksenperson i klasserommet må man som Per nevner, ta et valg på hva man skal gjøre videre. Skal man ta seg av enkeltbarnet eller skal du velge resten av klassen? Dette kan være et daglig dilemma for lærere. Åse fortalte:

«Ja, det er jo den evige dårlige samvittigheten det da. For det som oftest skjer er jo det at vi er nødt til å ordne opp i det som skjer med disse utagerende elevene.»

Fra sitatet til Åse kommer det fram at det ofte blir brukt mer tid på de elevene som utagerer. Dette er noe som går igjen blant alle de tre lærerne. Når det oppstår situasjoner hvor en elev utagerer, sa alle lærerne at de ofte velger å sette denne eleven til å gjøre noe annet enn hva resten av klassen gjør. Dette kan blant annet være å gå seg en tur, dra til biblioteket, pusle puslespill, tegne eller sitte på en PC. Rita fortalte at grunnen til at de elevene som utagerer, i noen tilfeller blir satt til å gjøre noe annet, er for å få ned temperaturen før de kan gå tilbake til å arbeide med læringsaktiviteten. Åse påpekte at de alternative aktivitetene disse elevene blir satt til å gjøre ikke er fordi hun mener det er en god opplæring, men det er for å la de andre elevene få muligheten til å arbeide. For å skape et positivt læringsmiljø i klassen forutsetter dette at læreren klarer å holde arbeidsro (Nordahl & Hansen, 2012). En kan dermed tenke seg at ved å få elevene som utagerer ut av klasserommet eller at de blir satt til å gjøre noe annet, vil kunne være positiv for læringen til resten av elevgruppa. Men hvordan dette vil påvirke eleven som blir tatt ut, er vanskelig å si. En kan tenke seg at dersom eleven som forstyrrer og bråker ikke hadde blitt tatt ut av klasserommet eller satt til å gjøre noe annet, ville ingen av elevene fått noe ut av den timen. I flere tilfeller ser det ut til at lærerne velger å tenke mer på hva som vil gagne flest elever.

Fra alle intervjuene kom det fram at det er enkelte elever som krever mer av din oppmerksomhet enn andre. Når lærerne fortalte om hva de tenkte om de elevene som ikke krever like mye av deres oppmerksomhet, fikk jeg inntrykk av at alle lærerne er

veldig oppmerksomme på at disse elevene ofte kan forsvinne litt i mengden og bli litt glemt. Per sa blant annet at det er litt skummelt å tenke på, fordi disse elevene går veldig under radaren og at de derfor kan skjule mange faglige og sosiale hull, som man kanskje burde ha sett. Han fortalte også at etter 20 år i yrket husker han neste alle de elevene som var utagerende, men de stille elevene husker man nesten ikke. Disse elevene har også behov for å bli sett, noe alle lærerne påpeker i intervjuene. Utfordringen er når mye av tiden blir brukt til å håndtere de som utagerer. Rita fortalte at i enkelte undervisninger kan hun se elever sitte å rekke opp hånda hele timen, men hun har ikke tid til å hjelpe fordi hun må håndtere elever som ikke hører etter. Ifølge Federici og Skaalvik (2017) er elevenes opplevelse av emosjonell og instrumentell støtte fra læreren viktig for deres faglige og sosiale utvikling. En kan derfor tenke seg at enkelte elever som ikke får så mye oppmerksomhet fra læreren, vil føle mangler på opplevelser av en slik støtte. Det kan hende at de ikke føler at de får tilfredsstillende behovet for instrumentell støtte, når læreren ikke rekker å komme og hjelpe. Dette er også noe som kan påvirke relasjonen til læreren ved at man kanskje ikke føler seg like mye sett. For å forsikre seg om at man har sett og snakket med alle elevene i løpet av en skoledag, nevner Rita at hun lager seg en slags sjekkliste over hvem hun har snakket med i løpet av dagen.

4.3.1 «Ja, det er jo den, å være en proaktiv leder.» - Hva gjør lærerne for å ivareta alle elevene?

Lærerrollen består av mange ulike oppgaver. Man skal forholde seg til formålsparagrafen, samt å være en god og trygg klasseleder (Kunnskapsdepartementet, 2016). Som klasseleder har man blant annet som mål å gi alle elevene en opplevelse av å bli sett, hørt og respektert for den de er (Nordahl & Hansen, 2012). Skaalvik og Skaalvik (2010) hevder at for å kunne drive god klasseledelse må du ha evnen til å håndtere uventede situasjoner, se og bekrefte den enkelte elev, samt å justere undervisningen dersom det trengs. Dette er en krevende jobb som forutsetter blant annet at lærere har overskudd og engasjement (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Dette samsvarer med hva som kom fram i alle intervjuene. Per sa at det å ivareta alle elevene slik at de også føler seg sett, er lærerens store dilemma. Han fortsatte:

«Elevgruppa er, altså det er bare enkelt individer i en elevgruppe og det er jo nesten ingen opplegg som treffer 100% på alt. Det er jo ikke det, men det er vanskelig, men det er veldig viktig å få en sånn felles, hva skal man si, klasse eller gruppeforståelse og felles, at alle er greie og er med på det samme. Og å være med på løpet og å jobbe i riktig retning og slikt. Kjempe viktig og kjempevanskelig, men viktig for både gruppetilhørigheten og klassefølelsen og slikt.»

Ifølge Maslow (1943) er det å føle tilhørighet et av menneskets grunnleggende behov. Tilhørighet er tett knyttet sammen med begrepet *tilknytning*. Bowlby (1988) hevder at for at barn skal kunne lære og utvikle seg er det nødvendig med en trygg tilknytning. Manger og Wormnes (2015) hevder at når man havner i fremmede situasjoner vil tilknytning være viktig for å skape trygghet. En kan derfor tenke seg at ved å ha fokus på å danne et trygt klassemiljø, hvor elever føler seg som en del av et fellesskap vil fremme læring og trivsel. Føler man seg derimot ikke som en del av et fellesskap og ikke har en trygg tilknytning til verken lærerne eller medelevene, kan dette være negativt for elevens faglige og sosiale utvikling. De vil kanskje føle at de ikke blir sett eller hørt, og dermed også en følelse av å ikke bli ivaretatt av læreren. En trygg tilknytning er også en

forutsetning for å utvikle mentaliseringsevnen hos elevene. Denne evnen er viktig for å kunne forstå egne og andres mentale tilstander som følelser, ønsker og tanker, samt å kommunisere disse (Manger & Wormnes, 2015). Evnen til å mentalisere er nødvendig for å kunne kommunisere godt med andre. For å kunne etablere et trygt klassemiljø, forutsetter dette at det er god kommunikasjon elevene imellom og mellom lærer og elev.

Når det kommer til hva lærerne gjør for å ivareta alle elevene som en klasse, nevner Åse og Rita at de er mye på turer. Åse fortalte at hun ser at det å være på tur har god effekt på fellesskapet. I skolesammenheng kan det være mye som skjer som ikke er så positivt for klassemiljøet, men på turdager fungerer det godt. Rita sa:

«Vi er jo mye på tur og slikt for å ivareta. For å ivareta alle sammen er jo en ting, men det å komme seg litt ut av disse veggene her og det å se elever i litt andre sammenhenger. Så det er litt sånn viktig for oss. Vi prøver jo å ivareta alle sammen, (...), vi er ganske mange voksne inne og vi klarer på en måte å organisere oss på en sånn måte at vi ser, vi er flere hender som gjør til at vi kan se alle sammen. Så godt det lar seg gjøre.»

Det kan se ut til at det å være på turer kan ha en positiv effekt på følelsen av klassesamhørighet. Som Rita fortalte, har lærere mulighet til å se elevene i andre sammenhenger når de er på tur. Ved å se elevene utenfor klasserommet kan være positivt for relasjonsbygging og da kanskje spesielt for de elevene som har utfordringer. Ifølge Friedman (2000) er det å ikke få etablert gode nok relasjoner til elevene sine en av lærernes største frustrasjon. En kan anta at ved å dra på turer kan man ha større mulighet til å etablere sterkere relasjoner til elevene. På turer har man mindre fokus på det faglige og det å holde ro og orden i klasserommet, og man kan derfor rette fokuset mer mot det sosiale og det relasjonelle arbeidet i klassen. På turer har også elevene mulighet til å være mer fri til å gjøre hva de selv vil, uten å få tilsnakk for ikke å høre etter. Elevene kan også få muligheten til å vise seg fra andre sider og i situasjoner de kanskje mestrer mer enn hva de gjør i klasserommet. Når Rita og klassen er ute på tur ser det ut til at de har en del voksenpersoner med. Her organiserer de seg slik at de har muligheten til å gi elevene følelsen av å i hvert fall bli sett av én voksenperson. Følelsen av å bli sett av læreren er, ifølge Federici og Skaalvik (2017), en viktig forutsetning for at eleven skal ha en opplevelse av emosjonell støtte fra læreren.

Som tidligere nevnt kreves det mye av en lærer for å kunne drive god klasseledelse hvor alle elevene føler seg ivaretatt i sin faglige og sosiale utvikling. En måte å gjøre denne jobben enklere er å drive en proaktiv klasseledelse. Ved å arbeide proaktivt jobber man forebyggende, blant annet for å hindre at uønsket atferd oppstår (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Dette er noe Rita virker å være veldig bevisst over i sitt arbeid som klasseleder. Hun sa at når det kommer til å løse situasjoner hvor utagerende atferd kan oppstå, gjelder det å være en proaktiv leder. Du må lære å lese situasjoner som kan utvikle seg i negativ retning. Ved å legge inn ekstra innsats i relasjonsbygging er det lettere å lese elevene og dermed også situasjoner. Åse nevner et forebyggende tiltak de gjør i hennes klasse. Hun sa at i klasser hvor det har vært mye utagerende atferd er de raske til å sette inn ekstra innsats på inspeksjon. Hun fortalte at mye av denne atferdsvansken og utryggheten oppstår i friminuttene og i overgangssituasjoner. De velger derfor å legge inn dobbel inspeksjon i disse situasjonene for å forebygge at det oppstår utrygge hendelser. Dette tiltaket kan virke betryggende for kanskje spesielt utrygge elever. Ved å ha mulighet til å se flere voksne i friminuttene, som er en uoversiktlig arena, kan disse elevene slappe mer av fordi de vet at det er mange voksne til stede som kan komme til

unnsetning dersom det er noe som skjer. Ved å ha fokus på å jobbe proaktivt, kan man minske behovet for å arbeide reaktivt. Er man i forkant ved å lese ulike situasjoner, kan det være mindre sannsynlighet for at uønskede hendelser oppstår. Dette kan føre til at lærerne i mindre grad, trenger å komme med umiddelbare reaksjoner i form av strenge tilbakemeldinger eller andre konsekvenser.

En annen måte å jobbe proaktivt for å forhindre at utagerende atferd oppstår, er å være i forkant når det kommer til planlegging og gjennomføring av undervisningene. Rita fortalte at det å være i forkant kan være så praktisk som at du er på plass tidlig i arealet, alt er gjort klart, du vet at presentasjonen er der den skal være og at datamaskinen fungerer. Hun sa at når man vet at alt det organisatoriske er på plass, kan man rette fokuset fullt og helt mot elevene. Da har du kontroll på alle og trenger ikke å snu deg for å fikse for eksempel noe på datamaskinen. Hun fortalte også:

«Des mer krevende utfordringer du har i en klasse, des mer i forkant må du være på alt.»

Det å være godt forberedt til undervisningen kan være avgjørende for hvordan timen vil gå. Ifølge Evertson og Poole (2008) er plan for undervisning og å vite hvordan man skal organisere timen et eksempel på god proaktiv klasseledelse som kan forebygge utagerende atferd. En kan tenke seg at dersom læreren ikke er forberedt til undervisningen, blir oppmerksomheten hans/hennes rettet mer mot det organisatoriske framfor elevgruppa. Det kan bli større rom for mer uro blant elevene i elevgruppa, som i noen tilfeller kan oppleves utrygt for enkelte elever. Ved å være i forkant kan man derfor ha fokuset rettet mot elevgruppa og raskere korrigere uønsket atferd. En kan tenke seg at dette vil gjøre det lettere å etablere et rolig klassemiljø slik at elevene kan engasjere seg i den faglige læringen. Noe som ifølge Doyle (1986), er det god klasseledelse handler om.

Som nevnt i avsnittet over er en av grunnene til å jobbe proaktivt for å forhindre at uønsket atferd oppstår. En annen grunn til å drive proaktiv klasseledelse er for å få elevene til å føle seg trygge og at ulike situasjoner i skolen er forutsigbare. Evertson og Poole (2008) hevder at ved å jobbe proaktivt kan elevene bli mer kjent med lærernes reaksjonsmønstre, deres rutiner og hva som forventes av deg som elev. Dette er noe som samsvarer med hva Rita fortalte. Hun sa at i jobbteamet sitt er de veldig opptatt av å gjøre elevene trygge i skolen. De ønsker at elevene vet hva de kan forvente av de voksne i skolen og at deres atferd er forutsigbar for elevene. De er også opptatt av at voksne skal ha det samme reaksjonsmønsteret. Hun sa at selv om de voksne er forskjellige så skal de i utgangspunktet prøve å ha en lik måte å håndtere situasjoner på, slik at dette er klart for elevene på forhånd. Det å være forutsigbar kan gjøre at elevene blir mer trygge på voksenpersonene i skolen. Ved å ha et likt reaksjonsmønster og enighet rundt hvordan man skal håndtere ulike situasjoner, kan gjøre noe med hvilke forventninger elevene har til hvordan situasjoner blir håndtert. Dette kan føre til at det blir mindre konflikter mellom lærere og elever fordi reaksjonene er relativt like, og det eventuelt får lov eller ikke for lov til av en lærer kan du forvente at du får det samme svaret fra en annen lærer. Å være en tydelig og god klasseleder er en viktig faktor for å kunne skape og gjennomføre læringsaktiviteter som fremmer elevenes faglige og sosiale utvikling. Noe som ifølge Federici og Skaalvik (2017), også er viktig for elevenes psykiske helse.

4.3.2 «Ressurser, situasjonen er helt avgjørende for hvordan du kan gjøre jobben din.» - Hvordan kan tilgang på ressurser påvirke arbeidet med å ivareta elevene?

Det har lenge vært ytret at det lite ressurser i flere skoler i Norge. Da det høsten 2020 ble lagt ut et nytt budsjettforslag for Trondheim kommune, kom det fram at kommunen ønsket å kutte ytterligere i budsjettet for Trondheimsskolene. Dette ble det store reaksjoner på, hvor flere foreldre valgte å gjøre opprør mot dette forslaget (Bergersen, 2020). Da jeg spurte de tre lærerne om hva de tenkte om dette budsjettforslaget og hvordan dette kunne påvirke deres arbeid med å ivareta den enkelte elev som utagerer, samtidig som man skal ivareta resten av elevgruppa, svarte alle at de ikke kunne forstå dette. Alle virket svært oppgitte og nesten litt irriterte over at det kunne kuttes mer i et budsjett som allerede var stramt fra før. Per fortalte:

«Nei, det er helt forferdelig! Ressurser, situasjonen er helt avgjørende for hvordan du kan gjøre jobben din. Og det er, vi er under minstestandard i Trondheim nå, vi fyller ikke lærernormen slik som det er. Og at det skal kuttes, oppleves forferdelig dramatisk.

Tilgang på ressurser i skolen er ifølge Per, helt avgjørende for hvordan man kan gjøre jobben sin. Har man færre folk i skolen vil man kunne ha mindre tid til å lage gode undervisningsopplegg, mindre tid til å dyrke trygge og gode relasjoner og lærere kan bli mer stresset som igjen kan føre til utbrenthet. I studien til Stoeber og Rennert (2008) kom det fram at lærere tilhører den yrkesgruppen som opplever mye stress og utbrenthet knyttet til jobben. En kan derfor tenke seg at dersom det legges mer arbeid på lærerne, fordi det blir mindre voksne i skolen, kan føre til enda flere stressede lærere, flere kan bli utbrente, som kan føre til flere sykemeldinger. Åse sa at hun tror det kan bli lærerflukt dersom det skal bli enda strammere bruk av ressurser. I 2017 kom det et vedtak fra stortinget om at det skulle være en øvre grense for hvor mange elever det skulle være per lærer. Da var det 16 elever per lærer på 1.-4. og 21 for lærerne fra 5.-7. Nå er det 15 elever på 1.-4. og 20 elever på 5.-7 (Kunnskapsdepartementet, 2018b). Åse og Per tar opp at de ikke klarer å fylle opp lærernormen i deres klasse. Før korona underviste Åse 31 elever i hver ordinær undervisning og hun hadde ingen ekstra voksne inne i klasserommet. Hun frykter at dersom det blir ytterligere kutt kan klassestørrelsen øke, noe som vil kunne påvirke arbeidet med å ivareta alle elevenes faglige og sosiale utvikling. Åse sa videre at nedkuttingen i skolen vil komme til å gå mest utover barna. Dette fordi lærere og andre voksne i skolen vil kunne ha mindre tid til omsorg og man kan anta at kvaliteten på undervisning og veiledning blir dårligere.

Rita fortalte at ved å ha tilgang på mindre ressurser gjør at hun hele tiden kommer til å gå på akkord med seg selv. Hun får det kanskje til å humpe og gå, men hun mener at kvaliteten på læringen kommer til å gå betraktelig ned. Man har ikke tid til å lage spennende undervisningsopplegg, noe som kan føre til kjedelig undervisning og elevene kan miste motivasjonen for å arbeide, avslutter hun. I undersøkelsen til Hattie (2013) kom det fram at klassestørrelsen ikke har noe påvirkning på elevenes læring. Han mente at det var det samme om man underviste 28 elever eller 18 elever i et klasserom. Under intervjuene tok alle lærerne opp denne undersøkelsen og var helt uenige i resultatene til Hattie (2013). Åse fortalte at dette kun gjelder dersom klassen sitter helt rolig og den som underviser klarer å formidle, men slikt er det ikke i et klasserom. Det er 30 barn som sitter der. Alle med ulike behov og forutsetninger. Hun sa at det hjelper ikke hvor mye kompetanse du har i et fag når du må bruke tid på å korrigere uønsket atferd eller stå å trøste elever på gangen. En av følgene til dette kan være at de elevene som ikke

krever så mye oppmerksomhet forsvinner enda mer, og læreren kan ha større vanskeligheter med å oppdage eventuelle faglige og sosiale hull. De elevene som utagere vil kanskje ikke få den hjelpen og støtten de trenger for å kunne utvikle sin faglige og sosiale kompetanse. Per mente at dersom det blir enda mindre tilgang på ressurser i skolen vil skolehverdagen for elevene bli mye vanskeligere. Og da spesielt for de elevene som har ekstra utfordringer knyttet til det faglige, sosiale og psykososiale.

Alle lærerne opplever at arbeidet for å ivareta den enkelte eleven som viser utagerende atferd, samtidig som å ivareta resten av elevgruppa er utrolig vanskelig. Å se sa man helt sikkert kunne vært bedre på å ivareta alle som en hel gjeng på trinnet, men at dette arbeidet er utfordrende når det er for lite voksne i skolen. Per sa:

«Så jeg tror, du er jo inne på det aller største spørsmålet i læreryrket og du er jo inne på det aller vanskeligste vi har. Det er jo det som er grunnen til at lærere går lei eller blir sykemeldt, lærere føler seg utilstrekkelig. Ja, nei det er vanskelig, det vil jeg si.»

En ser altså at dette dilemmaet er kanskje noe av det vanskeligste man står ovenfor daglig i jobben som lærer. Prioriteringer skal gjøres og disse vil ofte gå utover enten den ene eller den andre. Mange lærer kan nok kjenne på følelsen av å være utilstrekkelig. I møte med utfordrende elever er det få eller kanskje ingen som føler seg flinke eller dyktige. Men man er avhengig av en optimisme og tro på at sammen skal man få det til.

5.0 Avslutning

I dette forskningsprosjektet har jeg undersøkt tre barneskolelæreres opplevelser av å arbeide for å ivareta den enkelte elev med utagerende atferd, samtidig som man skal ivareta resten av elevgruppa. Jeg har også undersøkt hva lærerne la i begrepet *utagerende atferd/atferdsvansker* og hvordan de opplevde å arbeide for å få elevene til å føle seg ivaretatt i sin faglige og sosiale utvikling. I tillegg har jeg undersøkt hvordan lærerne mener tilgang på ressurser i skolen påvirker dette arbeidet. Problemstillingen for dette forskningsprosjektet var:

Hvordan opplever barneskolelærere å arbeide for å ivareta den enkelte elev som utagerer, samtidig som man skal ivareta resten av elevgruppa?

For å besvare problemstillingen har jeg analysert funn opp mot teori og tidligere forskning knyttet til temaet. I de neste avsnittene trekker jeg frem hovedfunnene fra denne studien.

Utagerende atferd, atferdsvansker, atferdsproblemer og uønsket atferd, kjært barn har mange navn. I denne studien har alle disse begrepene blitt bruk om atferd som strider med skolens normer og regler. Det lærerne legger i disse begrepene er atferd som forstyrrer, skaper uro, går imot hva lærerne sier og det kan være fysisk utagering mot både voksne og medelever. De tre lærerne mener at disse begrepene om atferd omfavner mye. Hvor det går fra dårlig konsentrasjon og at de er fjerne, til stygg språkbruk og over til det mer ekstreme hvor det er mer fysiske sammenstøt. Det er et omfattende begrep som kan tolkes ulikt fra lærer til lærer.

I møte med elever som utagerer mener alle lærerne det er viktig å danne trygge og gode relasjoner. Ved å investere tid i relasjonsbygging kan man lettere håndtere utageringen eller kanskje forhindre at den oppstår. Rita begrunnet dette med at ved å kjenne elevene lærer du å kjenne atferdsuttrykket deres. Du lærer å lese situasjonene lettere og kan ha mulighet til å være i forkant slik at atferden ikke oppstår eller eskalerer. Federici & Skaalvik (2017) hevder at kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev kan ha stor betydning for elevens faglige og sosiale utvikling. Ut ifra svarene til de tre lærerne ser det ut til at de er enige i denne ytringen. De ser verdien av å investere tid i relasjonene slik at elevene føler seg sett, hørt og bekreftet for den de er. Dette mener de er viktig for elevenes faglige og sosiale utvikling. For å ivareta den faglige utviklingen til elevene som utagerer bruker de flere former for motivasjon. I noen tilfeller blir det brukt ytre motivasjon i form av belønning som en metode for å få de til å arbeide. Dette gjør lærerne i håp om at elevene etter hvert skal se verdien av å lære.

Alle lærerne ytret at de ofte har dårlig samvittighet når det kommer til de elevene som ikke krever så mye av deres oppmerksomhet. Disse elevene blir ifølge lærerne, ofte usynlige og forsvinner fort i mengden. Per ytret at han syntes dette er veldig skummelt fordi det blir vanskeligere å fange opp disse elevene dersom de har faglige eller sosiale hull. Som følge av at læreren må bruke tid på å håndtere de elevene som utagerer, blir flere elever sittende med hånden i været uten å få hjelp. Mangel på ressurser i skolen gjør ikke dette arbeidet noe enklere. Per fortalte at tilgang på ressurser er helt avgjørende for hvordan man kan gjøre jobben sin. Alle de tre lærerne påpekte at dersom det blir mindre tilgang på ressurser i skolen vil dette komme til å gjøre skolehverdagen

for de elevene med utfordringer mye vanskeligere. Lærerne ytret at kvaliteten på undervisningene vil gå ned noe som vil kunne påvirke elevenes læring og utvikling.

Lærerne opplever arbeidet med å ivareta den faglige og sosiale utviklingen til eleven som utagerer, samtidig som å ivareta resten av elevgruppa som veldig vanskelig. De står ovenfor daglige prioriteringer som enten kan gå utover enkelteleven eller resten av elevgruppa. Hvordan skal de klare å få alle elevene til å føle seg ivaretatt? Når det oppstår utagering ender det ofte med at de tre lærerne setter i gang elevgruppa raskt, for så å ta seg av enkelt eleven. Eller setter de eleven som utagerer til å gjøre noe annet slik at de kan ha fokuset rettet mot resten av klassen. Er det voldsom utagering er de veldig opptatte av å skåne både den eleven som utagerer og resten av klassen. Dette gjøres ved at de enten tar eleven som utagerer ut av klasserommet, eller at de tar resten av elevgruppa ut av klasserommet. Rita fortalte at slike situasjoner kan være veldig stigmatiserende for den eleven som utagerer, og for å beskytte elevens selvverd er det viktig å få skånet han eller henne når de er i en slik sårbar situasjon, hvor de ikke har ferdighetene til å håndtere situasjonen eller følelsene sine. Alle de tre lærerne uttrykket at det ikke alltid er lett å vite hva man skal gjøre når det oppstår slike situasjoner. Hva man velger å gjøre, avhenger helt av hvilke ressurser som er tilgjengelige.

Alle de tre lærerne gir uttrykk for at de opplever arbeidet med å ivareta den enkelte elev som utagerer, svært krevende. Ofte føler man seg utilstrekkelig i dette arbeidet, men de er optimistiske og mener det er viktig å bruke tid på å danne gode relasjoner, arbeide proaktivt og gjøre det beste ut av enhver situasjon.

5.1 Avsluttende refleksjoner

Under forskningsprosessen kom det fram flere elementer det hadde vært interessant å bygge videre på. I intervjuene ble det tatt opp at av de som utagerte var det et stort flertall av gutter. Den ene læreren stilte seg spørsmålene: «Er guttene i ferd med å bli «tapere» i den norske skolen?» og «Er skoledagen lagt opp til å passe rolige, flinke jenter?» Er det slik at skolen er mer lagt opp til å passe rolige og flinke jenter? Og hvorfor er det flest gutter som utagerer? Dette hadde vært interessant å finne ut mer om. Alle mine intervjupersoner er erfarne lærere som har jobbet i skolen i mange år. Det kunne derfor vært interessant å utforske hvordan nyutdannede opplever dette arbeidet og sammenlignet dette med opplevelsene til de med mye erfaring.

Den offentlige skolen skal romme alle elever. For at elevene skal kunne utvikle seg både faglig og sosialt er det viktig at alle har en opplevelse av å bli sett, hørt og ivaretatt av læreren. Men er dette i det hele tatt mulig slik ressursfordelingen er i skolen i dag? Dette hadde det vært interessant å finne mer forskning på. Ifølge mine intervjupersoner kan dette arbeidet være svært vanskelig. Som Per spør seg selv: «Skal du ta av deg enkeltbarnet, eller skal du velge resten av klassen?»

Litteraturliste

- Alvesson, M., & Skoldberg, K. (2009). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research*: London: Sage.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Befring E. & Uthus, M. (2019). Sosial og emosjonelt sårbare barn og unge – utfordringer og muligheter. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s.500-522). Cappelen Damm akademisk.
- Berger, R. (2015) Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research* 15(2), 219-234. Hentet fra: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1468794112468475>
- Bergersen, N. (2020, 10. november). Foreldreopprør i skolen i Trondheim: - Det startet med en stor frustrasjon. *Adresseavisen*. Hentet fra: <https://www.adressa.no/pluss/nyheter/2020/11/10/Foreldreoppror-i-skolen-i-Trondheim-Det-startet-med-en-stor-frustrasjon-22970450.ece?rs9022661607337210232&t=1>
- Bergsland, M. D. (2021). Refleksivitet i empirisk kvalitativ forskning på symbolske maktrelasjoner. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 105(1), 42–54. Hentet fra: https://www.idunn.no/file/pdf/67268957/refleksivitet_i_empirisk_kvalitativ_forskning_paa_symbolske_.pdf
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra: relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Brekelmans, M., Slegers, P., & Fraser, B. (2000). Teaching for active learning. I R. J. Simons, J. v. d. Linden & T. Duffy (Red.), *New learning* (s. 227-242). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer. Hentet fra: https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/0-306-47614-2_12.pdf
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. I M. C. Wittrock, & American Educational Research Association. *Handbook of research on teaching: a project of the American Educational Research Association* (3.utg., s. 392-431) Macmillan.
- Efstratopoulou, M. A. (2014). *Working with challenging children: from theory to practice in primary education*. Novinka Science Publishers Inc. New York. Hentet fra: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/ZTAwMHh3d19fODM2Njc5X19BTg2?sid=26002016-6a0a-4d43-b597-c26a2af8e91e@sessionmgr101&vid=0&format=EB&rid=1>
- Ellingsen, P. (2016). *Å overleve som lærer. En studie om hvorfor lærere opplever det utfordrende å overleve lærerrollen*. (Masteroppgave, Universitetet i Tromsø). Hentet fra: <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/9870/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

- Evertson, C. M., & Poole, I. R. (2008). Proactive classroom management. I T. L. Good (Red.), *21st century education: A reference handbook*, s.131-139. Thousand Oakes, CA: SAGE Publications, Inc. Henter fra: https://www.researchgate.net/profile/Carolyn-Evertson/publication/268336996_ProaCtiVe_Classroom_management/links/54bfaee10cf28eae4a660962/ProaCtiVe-Classroom-management.pdf
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen: en emosjonsfokusert tilnærming*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2014). Students' Perceptions of Emotional and Instrumental Teacher Support: Relations with Motivational and Emotional Responses. *International Education Studies*, 7(1), 21-36. Hentet fra: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1068924.pdf>
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2017). Lærer-elev-relasjon. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv*. (s.186-203). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L. & Target, M. (2007). *Affektregulering, mentalisering og selvets utvikling*. København: Akademisk Forlag.
- Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology*, 56 (5), 595-606. Hentet fra: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/%28SICI%291097-4679%28200005%2956%3A5%3C595%3A%3AAID-JCLP2%3E3.0.CO%3B2-Q>
- Glavin, P., & Lindbäck, S. O. (2014). *Å undervise i sosial kompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring: et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Haug, P. (2011) Å være lærer. I M.B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R.J. Krumsvik (Red.), *Lærerarbeid for elevenes læring 1-7*. (s.19-40). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (2016). Narrative practice and the active interview. I D. Silverman (Red.), *Qualitative Research* (4. utg., s. 67-82). London: Sage. Hentet fra: https://books.google.no/books?hl=en&lr=&id=9FALDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA67&dq=Holstein+og+Gubrium+2016&ots=9o8Dgy6y3K&sig=n7C3Xmn8-LagGBM757kPiVvmG84&redir_esc=y#v=onepage&q=Holstein%20og%20Gubrium%202016&f=false
- Idsøe, E. C. & Skogen, K. (2019). Spesialpedagogikk for barn med stort læringspotensial. E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s.570-556). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Kaiser, K. (2012). Protecting confidentiality. I J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A.B. Marvasti & K. D. McKinney (red.) *The SAGE handbook of interview research: The complexity of the craft*. (2. utg., s. 457-465). Thousand Oaks: SAGE Publications

- Klyve, S.G. (2010). "Jeg Blir Glad I Dem, Og De Blir Glad I Meg": En Mikroetnografisk Klasseromsstudie Av Relasjonen Mellom En Lærer Og Hans Elever. (Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Hentet fra: https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/269419/444021_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Fag - Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 (2015-2016)) Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet (2018a) *Forskriften om lærernorm på høring*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/forskriften-om-larernorm-pa-horing/id2593207/>
- Kunnskapsdepartementet (2018b) *Hva er den nye lærernormen i skole?* Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/larernorm/id2608687/>
- Kvale, S. og Brinkmann, S (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lassen, L. M. & Breilie, N. (2012). *Foreldresamarbeid i praksis*. Bergen: Fagbokforlaget
- Lewis, R., Romi, S., Katz, Y. J., & Qui, X. (2008). Students' reaction to classroom discipline in Australia, Israel, and China. *Teaching and teacher education*, 24(3), 715-724. Hentet fra: <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0742051X07000686?token=C9AE34DC C9E34792E58CCF5A084EB77065E81670A10D1939F03BC87278AED682D94897E0 2C0F1A88C4500D515DEF2EFC>
- Mainhard, M. T., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2011). Coercive and supportive teacher behaviour: Within-and across-lesson associations with the classroom social climate. *Learning and Instruction*, 21(3), 345-354. Hentet fra: <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0959475210000332?token=92010651 9CE957374AC99322804327D474EF611F967F51AB0C064F24AEC12065C86240CC B4AA1098698FE6F917C5D698>
- Manger, T., & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring: Utvikling av egne og andres ressurser* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development. Hentet fra: https://books.google.no/books?hl=en&lr=&id=BVM2ml2Q-QgC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Marzano+et+al.,+2003&ots=GfmH4RTfOW&sig=txw9fviISdZVWQA7FNFGVgGKUSE&redir_esc=y#v=onepage&q=Marzano%20et%20al.%2C%202003&f=false
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50(4), 370-396. Hentet fra: <https://psycnet.apa.org/fulltext/1943-03751-001.pdf>
- Moisander, J., & Valtonen, A. (2006). *Qualitative Marketing Research*. SAGE Publications. Hentet fra: https://books.google.no/books?hl=en&lr=&id=Zz56vpAv3_YC&oi=fnd&pg=PP2&q=moisander+valtonen+2006&ots=B7P79ccOcl&sig=byqJqnz35V73qCT7-g1NiELQa_o&redir_esc=y#v=onepage&q=moisander%20valtonen%202006&f=false

- Nordahl, T., Sørli, A-M., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. & Hansen, O. (2012). *Dette vet vi om: Klasseledelse*. Oslo: Gyldendal akademisk
- NSD (u.å.) *Samtykke og andre behandlingsgrunnlag*. Hentet fra: <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/samtykke-og-andre-behandlingsgrunnlag/>
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. & Sørli, M-A. (2014). Mindre problematferd i grunnskolen? -Lærervurderinger i et 10-års perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(3), 190-202. Hentet fra: https://www.idunn.no/file/pdf/66695927/mindre_problematferd_igrunnskolen_-_laerervurderinger_i_et.pdf
- Opplæringslova (1998) Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. (LOV-1998-07-17-61) Hentet fra: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-3>
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2005). Self-efficacy and self-concept beliefs. I H. March, R. Craven & D. McInerney (Red.) *New Frontiers for Self-Research*. (s.95-122). Greenwich, CT: Information Age Publishing. Hentet fra: https://books.google.no/books?hl=en&lr=&id=5_0nDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA95&dq=Pajares,+F.,+%26+Schunk+2005&ots=UrCxVZYU2-&sig=U1XANJwOXGjJGEeYcht6fRgGYuM&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Richman, L. S., & Leary, M. R. (2009). Reactions to discrimination, stigmatization, ostracism, and other forms of interpersonal rejection: a multimotive model. *Psychological review*, 116(2), 365-383. Hentet fra: <https://psycnet.apa.org/fulltext/2009-04438-004.pdf>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). Overveiv of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. I E. L. Deci & R. M. Ryan (Red.), *Handbook of self-determination research*. (s.3-33). Rochester, New York: University Rochester Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement. Motivation, learning, and well-being. I K.R. Wentzel & A. Wigfield (Red.), *Handbook of Motivation at School* (s.171-195). New York: Routledge.
- Sandven, J. (1966). *Oppdragelse og vekst: En essaysamling*. Oslo: Cappelens forlag. Hentet fra: https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2007052201032?page=59
- Schanzenbach, D. W. (2014). *Does class size matter?* Boulder, CO: National Education Policy Center. Hentet fra: https://nepc.colorado.edu/sites/default/files/pb_-_class_size.pdf
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5. utg.). Sage. Hentet fra: https://books.google.no/books?hl=en&lr=&id=BvmICwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=silverman+2014+interpreting+qualitative+data&ots=sMF5ZxKR9V&sig=fR8yE2MFdKoMFLA1Y08JN5If4gY&redir_esc=y#v=onepage&q=silverman%202014%20interpreting%20qualitative%20data&f=false

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and teacher education*, 26(4), 1059-1069. Hentet fra: <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0742051X09002479?token=CD1FB9024C133DF54F104C7CD491E59AC02860C42CF1EC653DA98F4C839CF4687D8E12E35E1C16363922D59D48962454&originRegion=eu-west-1&originCreation=20210419120816>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, s. (2015) *Motivasjon for læring. Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Stoeber, J., & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, stress, and coping*, 21(1), 37-53. Hentet fra: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10615800701742461?needAccess=true>
- Stronge, J. H., Ward, T. J., & Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of teacher Education*, 62(4), 339-355. Hentet fra: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0022487111404241>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5.utg). Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.
- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., Moffitt, T. E., Robins, R. W., Poulton, R., & Caspi, A. (2006). Low self-esteem during adolescence predicts poor health, criminal behavior, and limited economic prospects during adulthood. *Developmental psychology*, 42(2), 381-390. Hentet fra: <https://psycnet.apa.org/fulltext/2006-03514-015.pdf>
- Vähäsantanen, K., & Saarinen, J. (2012). The power dance in the research interview: manifesting power and powerlessness. *Qualitative Research*, 13(5), 493-510. Hentet fra: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1468794112451036>

Oversikt over vedlegg

Vedlegg nr.1: Intervjuguide

Vedlegg nr.2: Samtykkeerklæringen

Vedlegg nr.3: Godkjenning fra Norges Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste

Vedlegg 1

Intervjuguide

Introduksjonsspørsmål

1. Hvilken utdanning har du?
2. Kan du fortelle meg litt om din bakgrunn i skolen?
3. Hvor mange elever har du ansvar for?

Hovedspørsmål

1. I en skolehverdag møter man på mange elever som viser ulike type atferd. Hvilke begrep bruker du om de elevene som ikke følger beskjeder, avbryter, angriper deg eller medelever fysiske og eller verbalt osv.?
2. Hva legger du i dette/disse begrepene?
3. Kan du fortelle litt om slike elever? Hva tenker du kan være en typisk oppførsel for eksempel?
4. Hvordan jobber du med elever som viser denne typen atferd?
 - o Hvor mye tid tror du, du bruker med å jobbe med dette?
5. Hva tenker du er viktig i møte med disse elevene?
 - o Hva legger du i det?
6. I mange skoler jobber de i team, er det noe dere også gjør? Hvor mange er dere som jobber sammen?
7. Hvordan fordeler dere ressursene? Hender det at dere noen ganger er alene i klasserommet?
8. Har det noen gang skjedd at en elev begynner å vise utagerende atferd mens du er alene som voksen i klasserommet? Kan du fortelle meg litt om hva som skjedde da?
 - o Hva tenker du i slike situasjoner?
9. Når en elev viser utagerende atferd i klasserommet, hvordan arbeider du for å ivareta resten av elevgruppa?
 - o Hva tenker du i slike situasjoner?
10. Hender det at eleven som viser utagerende atferd blir satt til å gjøre noe annet enn det resten av elevgruppa gjør?
 - o Hva kan denne eleven gjøre i stedet for?
11. Alle elever er forskjellige noen tar mer av oppmerksomheten din en andre, hva tenker du om de elevene som er stille og ikke krever så mye av din oppmerksomhet?
 - o Hvordan jobber du med å ivareta disse elevene? Slik at de også føler seg sett?
12. Hvordan opplever du arbeidet når det kommer til å ivareta alle elevene i elevgruppa din?
 - o Møter du på noen utfordringer eller muligheter?
13. I media har det vært en del skrevet om foreldreopprør i skolen, hvor Trondheim kommune har kommet med et budsjettforslag hvor de vil kutte mer av ressursene i skolen. Hva tenker du om det?
 - o Hvordan tror du tilgang på mindre ressurser i skolen kan påvirke arbeidet med å ivareta alle elevene?
14. Har dere som skole noen retningslinjer for håndtering av elever som viser en utagerende atferd?

Avsluttende spørsmål

1. Er det noe du tenker du har lyst til å tilføye?
2. Er det noe du lurer på?

Vedlegg 2

Vil du delta i forskningsprosjektet?

Bakgrunn og gjennomføring av forskningen

Jeg heter Julie Dalbakken og er masterstudent i spesialpedagogikk ved NTNU. Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan lærere opplever å arbeide for å ta vare på den enkelte elev som viser utagerende atferd, samtidig som en skal ta vare på resten av elevgruppa. Jeg ønsker også å se på hvordan tilgang på ressurser i skolen kan påvirke dette arbeidet.

Jeg ønsker å komme i kontakt med lærere som underviser i barneskolen og ønsker derfor å få intervjuet deg. Dersom du velger å delta i dette prosjektet innebærer det at du deltar i et intervju på omtrent 30-45 minutter. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet som skal transkriberes og brukes i dette forskningsprosjektet. Intervjuet inneholder spørsmål som går blant annet på dine opplevelser av å arbeide for å ivareta den enkelte elev, samtidig som resten av elevgruppa. Jeg kommer også til å stille spørsmål som går på tilgang på ressurser i skolen. Jeg vil på forhånd minne om taushetsplikten og oppfordrer til at spørsmål angående erfaringer og situasjoner knyttet til enkeltelever, må besvares på en måte som ikke gjør elevene identifiserbare. Dersom det er ønskelig, kan du få lese intervjuguiden før intervjuet blir gjennomført. Du kan også få lese transkripsjonen i etterkant dersom dette er ønskelig.

Hvem er ansvarlig for forskningen

Instituttet for pedagogikk og livslang læring og Instituttet for lærerutdanning ved NTNU er behandlingsansvarlig for prosjektet. Julie Dalbakken (student) og Ingvild Kvale Sørensen (veileder) er i samarbeid med NTNU ansvarlige for forskningen.

Dine rettigheter

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Dersom det er ønskelig kan du få innsyn i transkripsjonen, slette eller endre uttalelser som ble gjort i intervjuet. Det er kun jeg som har innsyn i personopplysningene. Disse vil lagre disse på en ekstern harddisk under forskningen. Alle personopplysninger vil bli anonymisert slik at det ikke vil være mulig å spore opplysninger tilbake til deg. Alle personopplysninger vil bli slettet når prosjektet avsluttes 15. mai 2021. Du har også retten til å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger dersom du kan identifiseres i datamaterialet.

På oppdrag fra NTNU, IPL (Institutt for pedagogikk og livslang læring), har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien eller vil ha ytterligere informasjon om dette prosjektet kan du ta kontakt med:

- Julie Dalbakken: På telefon: [REDACTED]
- Ingvild Kvale Sørensen (veileder): På mail: [REDACTED]

NTNUs personvernombud: Thomas Helgesen: På mail: thomas.helgesen@ntnu.no

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

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

Tusen takk for at du deltar på dette prosjektet!

Med vennlig hilsen
Julie Dalbakken

Jeg samtykker til å delta i dette forskningsprosjektet og at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 15. mai 2021.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3

 Skriv ut

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Læreren som skal se alle og den ene, den stille og den ville.

Referansenummer

277354

Registrert

20.01.2021 av Julie Dalbakken - juliedal@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ingvild Kvale Sørensen [redacted] tlf: [redacted]

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Julie Dalbakken [redacted] tlf: [redacted]

Prosjektperiode

04.01.2021 - 15.05.2021

Status

19.02.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

19.02.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjema med vedlegg 19.2.2021. Behandlingen kan starte.

TAUSHETSPLIKT

NSD minner om at deltakerne har taushetsplikt, og dermed ikke kan uttale seg på en måte som gjør enkeltelever identifiserbare. Vi anbefaler at deltakerne i forkant minnes om taushetsplikten, og at de oppfordres til å omtale sine erfaringer generelt, uten at disse kan spores tilbake til enkeltpersoner.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppf ordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.5.2021.

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 kan trekkes tilbake.

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa

Tlf. personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

