

Aina B. Ustad

# Læreren i møte med elever som viser utagerende atferd

Når elever i skolen utagerer

Bacheloroppgave i Grunnskolelærerutdanning, 1.-7. trinn

Veileder: Tuva Schanke

Mai 2019



Aina B. Ustad

# Læreren i møte med elever som viser utagerende atferd

Når elever i skolen utagerer

Bacheloroppgave i Grunnskolelærerutdanning, 1.-7. trinn  
Veileder: Tuva Schanke  
Mai 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



# Innholdsfortegnelse

<i>Forord</i> .....	1
<i>Sammendrag</i> .....	2
<b>1.1 Innledning</b> .....	<b>4</b>
1.1 <i>Formålet med studien</i> .....	4
1.2 <i>Problemstilling</i> .....	5
<b>2.0 Teori</b> .....	<b>6</b>
2.1 <i>Generelt om atferd</i> .....	6
2.2 <i>Atferdsvansker</i> .....	7
2.3 <i>Relasjoner</i> .....	8
2.4 <i>Trygghetssirkelen</i> .....	9
2.5 <i>Mestring – faglig og sosialt</i> .....	11
<b>3.0 Metode</b> .....	<b>12</b>
3.1 <i>Intervju som kvalitativ metode</i> .....	12
3.2 <i>Studiens informanter</i> .....	13
3.3 <i>Gjennomføring</i> .....	14
3.4 <i>Kodeprosessen</i> .....	15
3.5 <i>Studiens kategorier</i> .....	15
3.6 <i>Etiske betraktninger</i> .....	16
<b>4.0 Analyse og drøfting</b> .....	<b>17</b>
4.1 <i>Viktigheten av positive relasjoner</i> .....	17
4.2 <i>Rammefaktorer</i> .....	20
4.3 <i>Mestringsfølelse – faglig og sosialt</i> .....	22
<b>6.0 Avslutning</b> .....	<b>25</b>
<b>7.0 Litteraturliste</b> .....	<b>26</b>
<b>Vedlegg</b> .....	<b>28</b>

## Forord

Denne bacheloroppgaven har blitt til i løpet av vårsemesteret ved tredje studieår på lærerutdanningen ved NTNU, Trondheim. Skriveprosessen har til tider vært krevende og det har i perioder vært hektisk, men jeg sitter igjen med kunnskap jeg ikke ville vært foruten som kommende lærer i grunnskolen. Før prosessen startet hadde jeg en formening om hva jeg ønsket å undersøke, da det var et tema jeg følte jeg kunne for lite om. Derfor valgte jeg å ta et dypdykk i temaet, og vil påstå at jeg gjennom arbeidet har lært mye som vil være viktig for meg i kommende år.

Jeg vil takke mine to informanter for interessante intervju; hadde det ikke vært for dere, ville ikke denne studien vært den samme. Dere har gitt meg rikt datamateriale for denne oppgaven, men har også gitt meg nye perspektiver på hvordan man håndterer situasjoner i skolen. Jeg vil ta med meg deres kloke ord inn i lærerrollen. Tusen takk – for alt.

Til min veileder Tuva Schanke vil jeg si tusen takk for positive ord og konstruktive tilbakemeldinger.

Avslutningsvis er det nødvendig å si takk til min samboer og vår «lille» Isak på fire år. I en hektisk hverdag hvor offshorjobb, barnehage, venner og hobbyer tar stor plass, har dere vist god forståelse og støtte i at jeg må prioritere studier, og at jeg i perioder er nesten fullstendig fraværende. Husk – det nærmer seg slutten.

Trondheim, mai 2019

A handwritten signature in black ink, reading "Anna Øststad". The signature is written in a cursive, flowing style with large, connected letters.

## Sammendrag

Denne bacheloroppgaven favner temaet atferd, med spesielt fokus på utagerende atferd, og er forankret i faget pedagogikk og elevkunnskap. Formålet med studien har vært å finne ut hvordan lærere i grunnskolen opplever å arbeide med elever som viser utagerende atferd, og problemstillingen som ble utgangspunktet for å finne ut av dette er som følgende:

«Hvilke erfaringer har lærere som jobber i et klasse miljø der elever viser utagerende atferd mot lærere og medelever?»

For å finne svar på denne problemstillingen benyttet jeg meg av kvalitativ forskningsmetode ved å intervju to lærere. Datamaterialet de gav meg ble sortert og kategorisert som funn, som jeg har drøftet opp mot relevant teori innen temaet. Det teoretiske grunnlaget baserer seg i stor grad på forskning gjort på relasjoners betydning, trygghets sirkelen, viktigheten av forutsigbarhet og faglig og sosial mestring, i tillegg til hvordan rammefaktorer kan knyttes til utagerende atferd. Ut fra teorien og datamaterialet jeg samlet satt jeg igjen med følgende kategorier: Viktigheten av positive relasjoner, rammefaktorer og mestringsfølelse – faglig og sosialt. Det som var interessant var at mine informanter hadde relativt like erfaringer knyttet til utagerende atferd, og for meg understreket det viktigheten av denne studien, ettersom det antyder at atferdsproblematikk vil være til stede i de fleste klasser.

## Summary

This bachelor thesis embraces the theme of behavior, with a particular focus on acting out behavior, and is rooted in the subject of pedagogy and pupil-related skills. The purpose of the study has been to find out how teachers in primary and lower secondary school experience working with pupils who show offensive behavior, and the thesis question that was the starting point for this study is as following:

"What experiences do teachers have, working in a class environment where pupils demonstrate outrageous behavior towards teachers and fellow pupils?"

In order to find answers to the thesis question I used qualitative research method by interviewing two teachers. The data they gave me was sorted and categorized as findings, which I have discussed up against relevant theory within the theme. The theoretical basis is mainly based on research done on the significance of relationships, the security circle, the importance of predictability and academic and social coping, as well as how framework factors can be linked to acting out behavior. Based on the theory and data material I collected, I was left with the following categories: The importance of positive relations, framework factors and sense of mastery - academic and social. What was interesting was that my informants had relatively similar experiences related to acting out behavior, and for me it emphasized the importance of this study, since it suggests that behavioral problems will be present in most classes.



## **1.1 Innledning**

Skolehverdagen er dominerende i de fleste barns liv. Opplæringsloven §2-1 viser til barns rett og plikt til grunnskoleutdanning gjennom ti år. Ut ifra denne paragrafen, kan man hevde at skolegangen er noe selvsagt i barns hverdag. Skolen stiller mange krav og lærerne har visse forventninger til hvordan barna skal opptre i skolefellesskapet. Det vil være like mange individuelle forskjeller innad i elevgruppa som det er antall barn – noen vil mestre skoledagen og alt den innebærer, mens andre vil vegre seg for å gå på skolen av ulike grunner. Noen barn behersker både det sosiale og faglige, mens andre kan slite med dette. Uansett hvordan elevene takler skolehverdagen, har alle lovfestet rett på et trygt og godt skolemiljø gjennom §9A i Opplæringsloven (1998). Elevene kan reagere ulikt på de forventningene som stilles til dem, og det blir opp til lærerne å håndtere dette på en bærekraftig måte. Dette bringer meg over på denne studiens tema, atferd. Som Drugli (2013) sier: De fleste som jobber med barn, må kunne forholde seg til atferdsproblematikk og utfordringer som medfølger dette (s. 11), og det er noe jeg ønsker å fordype meg i.

### **1.1 Formålet med studien**

Hva er så formålet med denne bacheloroppgaven? Det overordnede temaet for denne studien er, som nevnt innledningsvis, atferd, og da spisset inn mot utagerende atferd – dette vil jeg komme tilbake til og utdype mer. Grunnen til at jeg valgte å skrive om akkurat dette, er fordi jeg gjennom praksis og som lærervikar har opplevd episoder der elever utagerer på ulike måter. Når disse episodene har oppstått har jeg kjent meg usikker på hvordan jeg som voksenperson kan håndtere situasjonen – både av hensyn til eleven selv, men også av hensyn til min relasjon med eleven og relasjonen eleven har med resten av elevgruppa. Jeg har forhåpninger om at jeg, gjennom denne studien, får bedre og bredere kunnskap knyttet til elevers utagerende atferd, og at dette vil hjelpe meg til å håndtere uønskede atferdssituasjoner på en god måte når jeg skal ut i jobb som lærer i grunnskolen.

Et annet formål med denne studien er at jeg underveis i prosessen, utvikler meg til å bli en forskende lærer. Læreryrket vil by på mange utfordringer, og gjennom en slik forskende prosess, vil jeg få innsikt i hvordan jeg kan finne svar på og løse nevnte utfordringer. Bachelorarbeidet gir muligheter til å få innblikk i vitenskapelig teori og metode, noe som er med på å dyrke den forskende læreren, som selv arbeider med å videreutvikle seg selv i sin yrkesutøvelse (NTNU, 2019).

## 1.2 Problemstilling

Jeg har tidligere nevnt at temaet for denne studien er spisset inn mot utagerende atferd. Jeg har allerede som lærerstudent rukket å oppleve vanskelige situasjoner med elever som har vist tegn til og utøvet utagerende atferd. Når slike hendelser har oppstått flere ganger i løpet av mine tre år som student, er det grunn til å tro at jeg vil oppleve lignende forhold flere ganger i min yrkesutøvelse som lærer. Jeg har derfor valgt å fordype meg i emnet, slik at jeg kan erverve kunnskap som forhåpentligvis vil ruste meg til å håndtere slike hendelser på en god måte. For å finne ut hvordan jeg kan jobbe med elever som viser tegn til eller utøver utagerende atferd, prøver jeg i denne studien å finne svar på følgende problemstilling:

«Hvilke erfaringer har lærere som jobber i et klassemiljø der elever viser utagerende atferd mot lærere og medelever?»

For å finne svar på problemstillingen min, har jeg gjennomført en kvalitativ studie, der jeg har intervjuet to lærere. Svarene deres har gitt meg datamateriale som har gitt meg innsikt i hvordan lærerjobben kan være når elever utøver utagerende atferd, i tillegg til erfaringer til hvordan man kan handle og jobbe med elever som utøver utagerende atferd. Stikkord her vil være relasjoner, rammefaktorer og mestring.

Videre i din lesing av denne bacheloroppgaven vil du til å begynne med få presentert det jeg opplever som egnet teorigrunnlag for å underbygge mine funn i datamaterialet. Etterpå kommer en metodedel som viser hvordan jeg har gått frem for å finne datamateriale som kan gi meg svar på problemstillingen. Deretter kommer du til et analyse- og drøftingskapittel hvor

jeg fremstiller mine funn, som jeg videre drøfter. I avslutninga prøver jeg å samle trådene i lys av problemstillingen. Før din lesing starter, vil jeg bare presisere at jeg gjennomgående i studien vil bruke ulike begreper, som for eksempel «atferdsvansker», «problematferd» og «uønsket atferd», og disse begrepene vil favne og behandle det samme som når jeg skriver «utagerende atferd». Grunnen til at jeg bruker disse begrepene om hverandre, er fordi litteraturen, etter min tolkning, behandler disse relativt likt (se Ogden, 2015; Drugli, 2013), og at informantene mine bruker flere av disse begrepene, men har presisert at de snakker om samme sak.

## **2.0 Teori**

### **2.1 Generelt om atferd**

Når man snakker om barns atferd, snakker man gjerne om hvordan barn handler, gjennom verbale og fysiske handlinger. Bø og Helle (2008) definerer atferd som observerbar virksomhet og forklarer dette som en handling eller en reaksjon som kan bli observert av en annen [...]. De sier videre at begrepet atferd kan brukes om alt et individ foretar seg som svar på indre eller ytre påvirkninger (s. 25). Man kan altså si at elevs atferd er observerbar for læreren, men hva som påvirker atferden, trenger ikke være like observerbart. Indre eller ytre påvirkninger kan være så mangt, og det kan være faktorer som går utenfor lærerens virkeområde og kompetansefelt. Drugli (2013) underbygger Bø og Helles definisjon når hun sier at atferdsvansker oppstår over tid, på grunn av komplekse og gjensidige påvirkninger av ulike faktorer på ulike nivåer. Hun sier videre at når man skal jobbe med barn med atferdsvansker er det viktig med en helhetlig forståelse om at ulike faktorer knyttet til barnet og miljøet henger sammen og påvirker hverandre (s. 21). Videre vil Urie Bronfenbrenners teori om hvordan barn er en del av et større samspill være verdt å nevne. Dette samspillet omfatter blant annet faktorene familie, skole og nærmiljø, og blir omtalt som bioøkologisk teori.

Den bioøkologiske teorien er fundert på fem systemer, men jeg vil her ikke gå dypt inn på hvert enkelt system – i stedet trekker jeg ut enkelte aspekter som vil være gjeldende for det

overordnede temaet for studien. Kvello (2013) sier at et av Bronfenbrenners hovedpoeng med teorien er den gjensidige påvirkningen mellom person og miljø, og at begge disse aspektene er i kontinuerlig utvikling (s. 143). Videre sier han at selv om barn kan påvirke sitt eget oppvekstmiljø, betyr ikke det at de har ansvar for egen situasjon – de kan altså ikke takke seg selv for hvordan de har det. En voksen har derimot både større påvirkningsmuligheter og ansvar enn barn, i tillegg må det understrekes at mange faktorer påvirker hverandre gjensidig (ibid.). Når dette er sagt vil jeg tilføye, som nevnt innledningsvis, at elever gjennom Opplæringsloven (1998) §9A har lovfesta rett på et trygt og godt skolemiljø, og her spiller læreren en viktig aktør, blant annet med sine påvirkningsmuligheter.

## 2.2 Atferdsvansker

Det kan være utfordrende å definere hva atferdsvansker er, da det råder ulike meninger om dette. Drugli (2013) sier at det kan være problematisk å skille vanskelig, men normal atferd fra det som betraktes som ordentlige atferdsvansker (s. 11). Campbell (2002) sier at man kan klassifisere atferdsvansker som alvorlige om den negative atferden skiller seg fra det som anses som normalt for aldersgruppen hva gjelder nivå, varighet, alvorlighet, sammenhenger hvor vanskene oppstår, og ikke minst tilfeller atferden fører til et nedsatt funksjonsnivå for barnet (referert i Drugli, 2013, s. 11). Bø og Helle (2008) definerer atferdsvanske som en væremåte eller oppførsel som avviker fra det som anses som normalt i en kultur [...]. De sier at begrepet særlig er brukt om uakseptabel atferd og at et kjent karaktertrekk ved slik atferd er at den vanskeliggjør personens læring, utvikling og samspill med andre (s. 25). Da termen atferdsvansker kan ha ulike variasjoner i hva som anses som uønsket atferd, avhengig av kultur og kontekst, er det viktig at dette tas hensyn til. Spesielt må man som lærer ta hensyn til dette dersom man opplever å få utagerende elever fra andre kulturer inn i klasserommet – kanskje er dette innenfor normen for deres kultur?

Ogden (2015) peker på at det meste som registreres som problematferd i skolen kan være en reaksjon på det miljøet elevene møter der, for eksempel krav til punktlighet, nøyaktighet og oppmerksomhet (s. 14). Slike faktorer kan for mange elever være utfordrende, og når elever i tillegg skal lære seg sosiale ferdigheter gjennom lek, læring og samarbeidsoppgaver, kan dette

føre til konkurranse, sjalusi og konflikter. Disse aspektene kan føre til støy, svak faglig fremdrift, negative lærer-elev-relasjoner og omtales gjerne som lærings- og undervisningshemmende atferd (s. 14–15). I tillegg til at problematferd kan påvirke elevers læring, er det også naturlig å tenke at slik atferd vil påvirke elevenes sosiale relasjoner. Ogden (2015) belyser nettopp dette når han sier at problematferd gjør det vanskelig både å skaffe seg venner og holde på dem (s. 18). På tross av dette spiller læreren en sentral rolle; Utdanningsdirektoratet (2016) sier, etter Mercer og DeRosier (2010), at elevene blir påvirket av læreren når det er snakk om hvem det er «tillatt» å like, og peker på at elever med atferdsvansker blir bedre likt av medelever dersom læreren selv viser at han liker denne eleven. Her vil positive relasjoner mellom lærer og elev spille en stor rolle for elever med utagerende atferd.

## 2.3 Relasjoner

Som nevnt vil altså utagerende atferd påvirke relasjonene elevene har rundt seg, men man kan spørre seg; på hvilken måte kan relasjoner påvirke atferd? Bergkastet, Dahl og Hansen (2009) sier at det er lettere for en lærer å lede en elevgruppe dersom læreren har gode relasjoner til elevene, og det vil være lettere for elevene å knytte seg til læreren om han fremstår som tydelig og forutsigbar (s. 23). Videre sier de at relasjoner og problematferd henger sammen, og peker på at elever som opplever å ha negativ relasjon til læreren oftere tenderer til å vise forstyrrende eller utagerende atferd enn elever som opplever å ha en positiv relasjon til læreren (s. 24). En positiv lærer-elev-relasjon kan altså være en påvirkende faktor når man snakker om elever med utagerende atferd, men hvordan kan man oppnå en slik positiv relasjon?

Barn og unge som viser utagerende atferd vil ha nytte av varme og støttende relasjoner. (Læringsmiljøsenderet, 2014). Relasjonskompetanse vil være et sentralt aspekt i en lærers hverdag, uansett hva slags lærer man er og hvilke elever man jobber med.

Utdanningsdirektoratet (2016) understreker at relasjonen mellom lærer og elev har betydning for elevene læringsresultatet og atferd. Videre pekes det på at læreren må bry seg, vise interesse, være støttende og ha forventninger til elevene, og at dette er faktorer som er med på

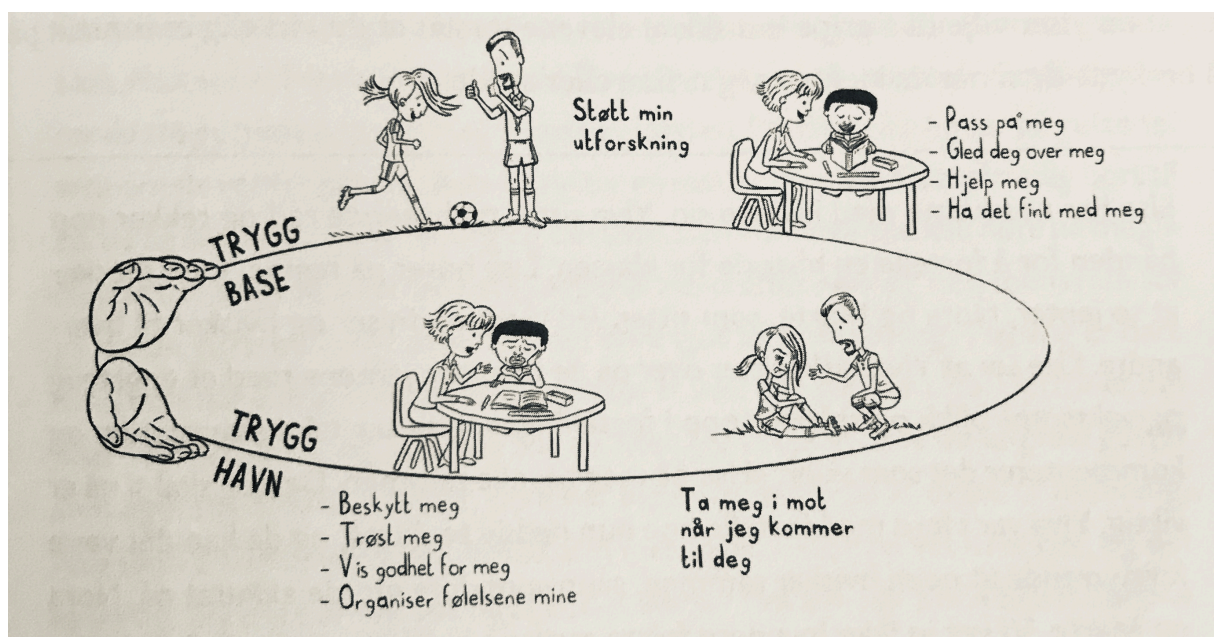
å bygge den positive relasjonen. For at elever skal få mulighet til å danne en trygg relasjon til lærere, krever det at læreren bevisst utnytter potente øyeblikk og situasjoner, slik at dybden og betydningen av relasjonen utvikles (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2016, s. 27). Ved å vise interesse for hva elevene gjør utenfor skolen, kan læreren enklere tilpasse undervisningen for å gjøre den mer interessant for elevene, samtidig som elevene vil føle seg sett og anerkjent, som er viktig for å danne de positive relasjonene.

## 2.4 Trygghetssirkelen

De positive relasjonene kan også bli styrket gjennom å støtte elevene slik trygghetssirkelen viser. Trygghetssirkelen tar for seg menneskers behov for utforskning og tilknytning og kan brukes som et kart for å forstå elevene innenfra (Brandtzæg m.fl., 2016, s. 30–31). Figur 1 viser trygghetssirkelen, og er illustrert med det som skal forestille lærerens hender og støtte. Den nedre delen tar for seg barnets avhengighets- og beskyttelsesbehov og representerer den trygge havnen; den kjente voksenpersonen – læreren. I den trygge havnen kan eleven få hjelp, trøst og nærhet når han trenger det. Brandtzæg m.fl. (2016) sier at elevens tilknytningsbehov er slått på når eleven søker den trygge havnen, og at det kan være ulike grunner til det. Noen grunner kan være åpenbare – som at eleven er redd eller trist, mens andre grunner kan være diffuse og handle om at eleven trenger emosjonelt påfyll – som om at eleven trenger å «lade batteriene» (s. 31–32). Et tegn på at eleven trenger å «lade» kan blant annet vise seg gjennom at eleven er urolig. Denne uroen kan være ablegøyer, kroppslig uro eller urolig aktivitet som fikling, vandring, negative kommentarer o.l. som går utover de andre elevene (ibid., s. 33). Når slik atferd opptrer, er det viktig at læreren stopper opp og prøver å forstå hvor eleven er i trygghetssirkelen, slik at eleven får den hjelpen og støtten han trenger til å organisere følelsene og tankene sine.

Toppen av trygghetssirkelen tar for seg behovet eleven har for utforskning og selvstendighet. Utforskertrangen er kilden til å utvikle selvstendighet (Brandtzæg m.fl., 2016, s. 41). For at eleven skal utvikle seg til å bli selvstendig, må læreren støtte hans utforskning. Gjennom å støtte eleven og blant annet glede seg over eleven ved å dele positive følelser, vil også relasjonen styrkes. For eleven vil det kjennes godt å være sammen med en lærer som gleder

seg over en og støtter en, og læreren vil bli både interessant og viktig for eleven – noe som kan virke inn på at eleven lettere vil høre på og samarbeide med læreren i andre situasjoner (ibid., s. 43). Ved at læreren har internalisert denne kan han forstå når og på hvilken måte elevene som utagerer har behov for nærhet og emosjonelt påfyll, og når de har behov for utforskning og læring. Men det skal også nevnes at det kreves en grunnleggende relasjon og et etablert kjennskap for å vite hvilke behov elevene har. Trygghets sirkelen kan være til hjelp for å ta gode valg i potente øyeblikk sammen med alle elever, men som Brandtzæg m.fl. (2016) påpeker – kanskje spesielt sammen med de elevene som på forskjellige måter utfordrer og stiller store krav til læreren (s. 29).



Figur 1 (Brandtzæg m.fl., 2016, s. 35).

Et annet aspekt som også påvirker og påvirkes av en positiv relasjon er elevenes evne til selvregulering og deres toleransevindu. Brandtzæg m.fl. (2016) sier at læreren, gjennom å kjenne elevens toleransevindu – som handler om hvordan man reagerer på sansestimuli – bedre kan forstå eleven og hjelpe eleven til å holde seg innenfor vinduet, samt å utvide dette vinduet dersom det er snevert og eleven lett blir hyper- eller hypoaktivert (s. 26).

Selvregulering handler blant annet om å tåle og håndtere egne følelser, men for å greie dette trenger elevene å bli regulert – som igjen er avhengig av en trygg relasjon til læreren (ibid., s. 15–16). Ved at læreren har internalisert trygghets sirkelen, vil han lettere kunne hjelpe elevene med selvregulering – eller slik det står innunder «trygg havn» på Figur 1 – organisere følelsene mine [til eleven]. En trygg og positiv relasjon til læreren spiller altså en viktig rolle knyttet til hvilken atferd elevene viser.

## 2.5 Mestring – faglig og sosialt

En elevs forventning om egen mestring kan ha betydning for elevens atferd. Dersom en elev føler han ikke mestrer miljøet rundt seg og innfrir forventningene han selv og andre rundt seg har til faglige og sosiale aspekter, kan dette føre til at eleven blir utagerende. Man kan tenke at eleven danner seg et slags skjold ved å utagere. Her vil det være hensiktsmessig å nevne det Kvello (2013) sier etter Bronfenbrenner om menneskers varierte rollegalleri. Roller kan defineres som et atferdsmønster som er typisk for en person eller som forventes i en spesiell situasjon (s. 146). Dersom en elev opplever at utageringen gir den beskyttelsen han ønsker, og gjentar dette i flere situasjoner han ikke mestrer, kan dette påvirke rollen hans i det sosiale samspillet. Det vil altså være viktig å sørge for at eleven mestrer, både faglig og sosialt. En faktor som kan bidra til at eleven mestrer skolehverdagen er gjennom forutsigbarhet, og jeg vil påpeke at tydelige regler forebygger problematferd, i tillegg til at faste rutiner kan redusere slik atferd (Bergkastet m.fl., 2009, s. 27).

Når det gjelder faglig mestring sier Opplæringsloven (1998) §1-3 at alle elever har rett på tilpasset opplæring, slik at de får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Gjennom å tilpasse opplæringen og skape både arbeidsoppgaver og arbeidsmåter eleven mestrer, vil eleven lettere greie å holde fokus og motivasjonen oppe for videre faglig arbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 19), noe som kan bidra til at negativ atferd ikke opptrer. På en annen side kan man si at eleven ikke vil ha behov for å utagere – eller å ta frem «skjoldet» sitt. Tilpassing kan skje på ulike måter, og det kan være forskjellige grunner til at elever har behov for det. Det skal nevnes at pedagogisk og organisatorisk tilpassing er sentrale aspekter for å sikre tilfredsstillende utbytte av opplæringen, men disse vil være påvirket av rammefaktorer. Bø og Helle (2008) definerer rammefaktorer som en kategori som omfatter ulike forhold som kan hemme eller fremme virksomheten i undervisning og skole (s. 252). Videre sier de at dette kan innebære blant annet utvalget av lærere og elever, sammensetninger og størrelsen på gruppen, tidsrammer og fysiske rammer (ibid.), for å nevne noe. Imsen (2016) påpeker at det er viktig å skille mellom det som læreren kan kontrollere selv og gjøre noe med, og hva som ikke kan kontrolleres av læreren (s. 172). Uansett må læreren tilpasse opplæringen slik at eleven mestrer og har tilfredsstillende utbytte av den.



### **3.0 Metode**

Mens noen ønsker større innsikt i «hva som skjer» og velger nærstudier av menneskers praksis, vil andre ha tak i «tanker, meninger og opplevelser» og velger intervjustudier (Nilssen, 2014, s. 21). Da min studie sikter seg inn mot å finne ut av hvilke erfaringer lærere har knyttet til det å jobbe med elever som har atferdsvansker, var det naturlig å tenke at intervju er en farbar vei mot denne informasjonen. Christoffersen og Johannessen (2012) sier at intervju gir større muligheter til å få frem menneskers erfaringer og oppfatninger enn ved observasjon og bruk av strukturert spørreskjema (s. 78). Gjennom et intervju vil lærerne fritt kunne dele sine opplevelser, tanker og erfaringer rundt deres arbeid med utagerende elever, og jeg vil ha mulighet til å komme med oppfølgingsspørsmål dersom noe er uklart. Under min innsamling av datamateriale så jeg meg nødt til å endre på og åpne problemstillingen for oppgaven noe. Jeg innså underveis i intervjuene at min daværende, tentative problemstilling ble for snever, og måtte derfor gjøre endringer. Endringen førte til at jeg videre i studien jobber ut fra problemstillingen: «Hvilke erfaringer har lærere som jobber i et klassemiljø der elever viser utagerende atferd mot lærere og medelever?»

#### **3.1 Intervju som kvalitativ metode**

Intervju betegnes som en kvalitativ forskningsmetode. Christoffersen og Johannessen (2012) sier at den kvalitative metoden er en fleksibel måte å innhente informasjon på. En slik metode gir rom for spontanitet og åpner for tilpassing i interaksjonen mellom meg som forsker og informanten min som intervjuobjekt (s. 17). Spontanitet og tilpassing kan for eksempel være å stille et annet spørsmål enn man hadde tenkt eller å stille oppfølgingsspørsmål som er tilpasset de svarene man får. Gjennom et kvalitativt intervju kan man få mengder informasjon, noe som kan være utfordrende når man skal transkribere og samle trådene for å finne svar på studiens problemstilling. I tillegg krever en slik metode en lyttende forsker, som er i stand til å stille relevante oppfølgingsspørsmål, eller som Christoffersen og Johannessen (2012) sier; forskeren som intervjuer må være i stand til å stille spørsmål, tolke svaret og respondere ut fra dette på neste spørsmål (s. 17). Dette kan være utfordrende, særlig dersom man ikke har

gjennomført intervjuer tidligere, og det kan være verdt å nevne at dette var første gang jeg gjennomførte intervju. Noe av det jeg fant utfordrende var da jeg skulle utforme intervjuguiden. Jeg måtte tenke på hvilke spørsmål som kunne gi fruktige svar, samtidig som jeg måtte passe på at de verken ble lukkede eller for åpne. En annen faktor var at spørsmålene måtte være tilpasset slik at informantene og datamaterialet de ga meg ikke skulle være mulig å identifisere. I denne studien ble ikke alle spørsmålene i intervjuguiden relevante, og flere spørsmål fikk noenlunde like svar, men datamaterialet ga likevel mye interessant å ta tak i med tanke på videre arbeid med å finne svar på studiens problemstilling.

### 3.2 Studiens informanter

Christoffersen og Johannessen (2012) påpeker viktigheten av å velge ut *hvem* som skal være med i en undersøkelse (s. 49). De sier også at hvem og antall informanter vil være avhengig av forskningsspørsmålet, men at studentprosjekt, som dette, kanskje bør begrenses til færre enn 10 informanter (s. 49–50). Da denne studien etterspør læreres erfaringer, innså jeg at for mange informanter vil føre til mye arbeid knyttet til transkribering og eventuelt tolking og avklaring. Jeg fant det derfor hensiktsmessig å intervjuer to lærere som begge har flere års erfaring på ulike skoler, som kan gi meg et rikt, samlet bilde på erfaringer de har gjort seg gjennom årene. Det bør nevnes at jeg har kjennskap til lærerne fra før, men ikke på et personlig plan. Grunnen til at jeg valgte disse to lærerne var nettopp fordi jeg vet at de har erfaringer med utagerende elever fra tidligere og at de har elever som utøver slik atferd i klassene sine per dags dato.

Lærer 1 er rundt 30 år, har sju års erfaring og har jobbet både på små- og mellomtrinn i sin karriere. Hun arbeider per dags dato som kontaktlærer for en 3. klasse på en stor skole i Trøndelag. Skolen er halvåpen, i den forstand at hvert trinn er inndelt i flere klasser, og har et fellesareal hvor alle kan oppholde seg og få undervisning samtidig. Det er altså flere lærere til stede i fellesarealene til enhver tid. Fellesarealet har flyttbare skillevegger som kan settes mellom de ulike klassene eller der det er behov. I tillegg har hver klasse et grupperom som er stort nok for hele klassen, dersom det er behov for å trekke seg ut av fellesareal. Lærer 2 er rundt 45 år og jobber på en middels stor skole i Trøndelag. Hun har jobbet som lærer i 20 år

og jobbet den første halvdel av karrieren sin på mellomtrinn, men har de siste, snart 10 årene, jobbet på småtrinn og er per dags dato kontaktlærer for en 3. klasse. Skolen er lukket, og 3. trinn består av to klasser som har hvert sitt klasserom og grupperom. På trinnet er det to kontaktlærere som har sine kontaktelever i separate klasser, men lærerne har fordelt fag mellom seg og underviser derfor i begge klassene.

### 3.3 Gjennomføring

Som Christoffersen og Johannessen (2012) sier er det ikke mulig å observere det som har skjedd i fortiden (s. 77), og derfor var intervju er naturlig valg da jeg skulle innhente empiri til studien. Christoffersen og Johannessen (2012) peker på at intervju er en fleksibel metode for å samle inn kvalitative data på, og at metoden kan brukes overalt, i tillegg til at den gjør det mulig å få rike og detaljerte beskrivelser. Videre sier de at formålet med et intervju ofte vil være å forstå eller beskrive noe (s. 77), noe som er i tråd med denne studien, hvor jeg ønsker både å forstå og beskrive læreres erfaringer knyttet til utagerende atferd. Da lydopptak ikke lot seg gjøre, valgte jeg først å sende intervju spørsmålene til lærerne, slik at de kunne forberede seg og eventuelt skrive ned svar som de kunne bringe med på selve intervjuet. De hadde begge skrevet utfyllende svar på intervjuguiden de fikk av meg (se vedlegg), og dette datamaterialet fikk jeg med meg til analysearbeid etter det muntlige intervjuet for å kunne sitere og kategorisere. De muntlige intervjuene foregikk på arbeidsplassen til lærerne, og kan betegnes som semistrukturerte eller delvis strukturerte intervju, da et overordnet tema – atferdsvansker – var utgangspunkt for intervjuene og intervjuguiden ga føringer på hvilke spørsmål som ble stilt (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 79). Ved å ha intervjuguide hvor informantene blir stilt de samme spørsmålene, vil analysearbeidet bli enklere, da svarene vil være enklere å systematisere og sammenligne (ibid.). Dialogen som utspilte seg gjennom intervjuene varierte noe, da Lærer 1 og Lærer 2 vektla forskjellige faktorer, men ved å ha slike delvis strukturerte intervju, fikk jeg innhentet sammenlignbar empiri. Med tanke på studiens størrelse og tidsaspektet knyttet til den, anså jeg det som nødvendig å ha lik intervjuguide til begge lærerne.

### 3.4 Kodeprosessen

Koding og kategorisering av datamaterialet er kjerneaktiviteter i den kvalitative analyseprosessen (Nilssen, 2014, s. 78). Da jeg skulle starte arbeidet med datamaterialet, begynte jeg først med metoden åpen koding. Nilssen (2014) forklarer at åpen koding innebærer å møte datamaterialet med et åpent sinn og en åpen holdning (s. 78). Gjennom åpen koding setter forskeren navn på eller koder fenomener og ytringer i gjennomgangen av datamaterialet (ibid.). Koding er en prosess, og etter å ha foretatt åpen koding hvor man kan sitte igjen med en stor mengde koder, er det naturlig å sortere disse. I denne studien har datamaterialet blitt gjennomgått flere ganger, og underveis har jeg markert i teksten og tatt notater til det jeg synes har vært interessante funn. Jeg benyttet meg av ulike farger da jeg markerte, og hver farge ble en slags kode for hvert emne som informantene tok for seg. Nilssen (2014) sier at en slik måte å jobbe på er et tidlig steg i prosessen der man har som mål å redusere datamaterialet til noen få kategorier (s. 82). I mitt videre arbeid med å redusere til noen få kategorier benyttet jeg meg av metodene aksial og selektiv koding. Nilssen (2014) sier at aksial koding krever at forskeren har noen kategorier, men at han begynner å danne seg en oppfatning av hvordan kategoriene forholder seg til hverandre under den åpne kodingsprosessen. Videre sier Nilssen (2014) at forskeren gjennom selektiv koding prøver å finne kjernekategori og systematisk relatere den til andre kategorier (s. 79). Etter å ha begynt med åpen koding og deretter sortert materialet gjennom aksial og selektiv koding, satt jeg igjen med noen få kategorier som kunne hjelpe meg å finne svar på forskningsspørsmålet.

### 3.5 Studiens kategorier

Det som kom tydelig frem etter å ha kodet datamaterialet for denne studien, var at lærerne stort sett var enige og hadde noenlunde like erfaringer knyttet til elever som utøver utagerende atferd. Underveis i intervjuene måtte jeg innimellom stoppe opp og spørre informantene hva de mente eller om de kunne formulere seg annerledes, slik at tolkingsrommet mitt ble snevret inn. Ved å gjøre dette, fikk jeg mer konkret materiale og det ble enklere for meg å systematisere den innhentede dataen og begynne kategoriseringen. Da jeg prøvde å komme frem til hvilke kategorier jeg ønsket å favne datamaterialet mitt innunder, måtte jeg ta et blikk på fargekodene jeg hadde markert med, og hva som inngikk i disse.

Helt til sist i intervjuguiden jeg sendte ut til informantene mine før selve intervjuet, hadde jeg et «annet-punkt», hvor de kunne skrive om det var noe de følte manglet. Begge lærerne jeg intervjuet hadde skrevet noen punkter der, som sammen med resten av datamaterialet, lot meg utforme noen kategorier basert på kjernekategori «utagerende atferd». Dette kan sammenlignes med selektiv koding, der forskeren prøver å finne underkategorier som svarer til kjernekategori (Nilssen, 2014, s. 79). Underkategoriene, som jeg også omtaler som funn, har jeg kalt «viktigheten av positive relasjoner», «rammefaktorer» og «mestringsfølelse – faglig og sosialt». Disse underkategoriene skal svare til kjernekategori og forhåpentligvis gi svar på studiens overordnede spørsmål – «Hvilke erfaringer har lærere som jobber i et klasse miljø der elever viser utagerende atferd mot lærere og medelever?»

### **3.6 Etiske betraktninger**

Da jeg utarbeidet tema for studien, innså jeg at jeg ikke kunne fokusere på enkeltelever og forhold som kan berøre personlige forhold. Dette er også aspekter som kan påvirke et intervju, ifølge Christoffersen og Johannessen (2012). De sier at de fleste informanter sannsynligvis vil føle seg komfortable i et intervju, med mindre temaet er for sensitivt (s. 77). Min strategi var da å fokusere på erfaringer knyttet til et bestemt emne. Ved å legge det opp slik blir det opp til informantene hva de ønsker å dele, og datamaterialet jeg samler er basert på generelt grunnlag. Christoffersen og Johannessen (2012) vektlegger at informantene kan velge å trekke seg fra studien om de ombestemmer seg i prosessen (s. 41), noe jeg presiserte for Lærer 1 og Lærer 2 da de aksepterte å bli mine informanter. Jeg la også vekt på at informantene mine ikke skulle føle seg vurdert og dømt under intervjuet, dette for å unngå unødig belastning, slik Christoffersen og Johannessen (2012) kaller det (s. 42) – jeg presiserte at det de sa var deres erfaringer, og at deres svar ville gi meg et rikt datagrunnlag for denne studien. I tillegg har informantene blitt informert om at taushetsplikten ivaretas, og at ingenting av det de sier kan spores tilbake til dem. For å sikre dette har lærerne fått pseudonym (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 46) og blir i denne studien kalt Lærer 1 og Lærer 2, i tillegg til at intervjuene ble håndskrevne og oppbevart forsvarlig i etterkant av intervjuene.

## 4.0 Analyse og drøfting

I dette kapitlet vil informantene mine omtales som Lærer 1 og Lærer 2, der Lærer 1 er lærer på den delvis åpne skolen, mens Lærer 2 er lærer på skolen jeg i metodekapitlet omtalte som lukket. Før jeg gjennomførte intervjuet med lærerne, informerte jeg de om tema og problemstilling for studien, og at informasjonen de ga meg ville bli brukt som funn i en analysedel, hvor jeg også kom til å drøfte det datamaterialet jeg fikk innhentet. Jeg har sortert og analysert datamaterialet, og vil her presentere hvert enkelt funn og drøfte dette før jeg går videre med neste funn og drøfting av det. Videre i dette kapitlet vil jeg bruke den generelle betegnelsen «eleven» når jeg snakker om en elev som utagerer. Ellers vil jeg fortsette å bruke ulike begreper som alle vil ha samme betydning som «atferdsvansker», slik det defineres i teorikapitlet. Kategoriene jeg nå skal arbeide ut ifra er som nevnt «viktigheten av positive relasjoner», «rammefaktorer» og «mestringsfølelse – faglig og sosialt».

### 4.1 Viktigheten av positive relasjoner

Bergkastet m.fl. (2009) sier det er lettere for en lærer å lede en elevgruppe dersom han har gode relasjoner til elevene, og det er noe begge mine informanter vektla i intervjuene. De sa begge, omtrent ordrett: Har man ikke relasjoner til elevene, har man ingenting. Mine informanter nevnte stadig under intervjuene at relasjonene de hadde til elevene i klassene sine veide tungt i skolehverdagen, og at de spilte en stor rolle med tanke på elevenes læring og sosiale atferd. Når det er sagt, kom det frem at ikke alle elever er like tilgjengelige for å danne positive relasjoner, av ulike grunner, og at dette ofte utartet seg i form av utagering. Dette er i tråd med det Bergkastet m.fl. (2009) sier når de peker på at relasjoner og problematferd henger sammen og at elever som opplever å ha negativ relasjon til læreren oftere tenderer til å vise forstyrrende eller utagerende atferd enn elever som opplever å ha en positiv relasjon til læreren (s. 24). Lærer 1 påpekte at ansvaret for relasjonen ligger hos læreren, og sa:

Når eleven utagerer og du kjenner at du egentlig ikke har ork og tålmodighet, gjelder det å sette egne tanker til side og vise at du er den trygge voksenpersonen eleven trenger. Det vil alltid gjelde å vise at du er der for eleven og forstår tankene som surrer inne i hodet hans. Ved å ha jobbet i fredstid for å få en god relasjon, opplever jeg at det er den gode relasjonen som får eleven tilbake til «der han skal være».

Lærer 1 viser altså til hvor viktig den positive relasjonen er dersom eleven utagerer, og sier at det er nettopp relasjonen som gjør at hun greier å få eleven tilbake til «der han skal være». Det kan være ulike grunner til dette, blant annet på grunn av at læreren kjenner elevens toleransevindu (Brandtzæg m.fl., 2016, s. 26) og hans grenser gjennom å ha etablert en positiv relasjon. Uansett vil utsagnet hennes svare til det Læringsmiljøsentret (2014) belyser når de sier at barn og unge som viser utagerende atferd vil ha nytte av varme og støttende relasjoner. Lærer 1 sier at man må sette egne tanker til side, og vise seg som den trygge voksenpersonen eleven trenger. I tillegg sier hun at relasjoner må bygges i fredstid – altså når eleven er inne i sitt toleransevindu, noe som kan beskrives som en potent situasjon, slik Brandtzæg m.fl. (2016, s. 27) kaller det. Gjennom å etablere positive relasjoner mens eleven er inne i toleransevinduet sitt, mener Lærer 1 at man bedre kan håndtere eleven når han er hyper- eller hypoaktivert (ibid.).

Informantene mine vektla begge positive relasjoner under intervjuet, og Lærer 2 trekker frem dette på følgende måte:

Det er så utrolig viktig å vise at man bryr seg og er glad i eleven! Invester tid i eleven, vis interesse og oppmerksomhet og sørg for å vise at du alltid vil støtte han – uansett hva eleven gjør mot deg; om han er verbalt ufin eller er fysisk utagerende. Du må i tillegg greie å sette en strek over slike hendelser, vis at du greier å legge «klynser» [her: uønskede hendelser forårsaket av utagering] bak deg, selv om det samtidig er viktig å understreke hvor dine grenser går og hva som er innafor oppførsel og ikke.

Det Lærer 2 sier vil på mange måter være sammenlignbart med det Lærer 1 uttaler, men Lærer 2 vektlegger særlig viktigheten av å se og vise interesse for eleven. Det hun sier støttes av Utdanningsdirektoratet (2016) som sier at å bry seg, vise interesse, være støttende og å ha forventninger til eleven er faktorer som er med på å bygge den positive relasjonen. Her kan man stille spørsmål til hvordan dette lar seg gjennomføre i praksis? Det kan være naturlig å tenke at om eleven gjentatte ganger har utfordret og utagert mot læreren, vil læreren gi opp og ikke greie å være så støttende som han bør være. Her vil Lærer 2s poeng om å understreke egne grenser være nyttig. Gjennom å være tydelig på grenser og regler, og å være forutsigbar vil det være enklere for eleven å forholde seg til læreren, i tillegg til at det kan redusere utagerende atferd (Bergkastet, m.fl., 2009, s. 27). Ved siden av forutsigbarhet og tydelige

regler, vil trygghetssirkelen (Brandtzæg m.fl., 2016, s. 35) være sentral her. Ved å ha internalisert den og vite hvor i sirkelen eleven befinner seg, kan læreren bedre forstå eleven og hans handlinger. Kanskje er elevens atferd et tegn på et underliggende problem som gjør at han trenger trøst? Eller er atferden en måte for eleven å utforske hvor grensene går? Brandtzæg m.fl. (2016) sier at et symptom på at eleven trenger «å lade», som de kaller det, eller å få trøst, er nettopp at eleven opptrer i et utagerende mønster som går utover de andre elevene (s. 33). Uansett vil et viktig moment for læreren være å prøve å forstå hvor i sirkelen eleven befinner seg og prøve å hjelpe han på en måte som oppleves god for begge parter.

De positive relasjonene læreren danner med elevene kan altså vise seg å være svært viktig for både det sosiale og det faglige utbytte elevene sitter igjen med etter endt skoledag. Slik Bergkastet m.fl. (2009) sier kan negativ relasjon mellom lærer og elev føre til mer utagering (s. 24), noe som kan være forstyrrende for elevens og de andre elevenes faglige læringsutbytte. I tillegg kan elevens sosiale posisjon svekkes, noe Ogden (2015) understreker når han sier at problematferd gjør det vanskelig både å skaffe seg venner og holde på dem (s. 18). En praktisk konsekvens av dette kan føre til at eleven som utagerer mister positive, sosiale relasjoner på skolen, og dermed føler mistrivsel. Det vil da være i strid med Opplæringsloven (1998) §9A som sier at alle elever har rett på et trygt og godt skolemiljø. For å unngå en slik negativ utvikling, vil da lærerens relasjonskompetanse være viktig, noe man underforstått kan anta at Drugli (2013) støtter når hun sier at de fleste som jobber med barn må kunne forholde seg til atferdsproblematikk og utfordringer som medfølger dette. Læreren må derfor, slik Lærer 2 påpeker, vise at han alltid er der for eleven, og at han greier å se forbi de negative handlingene eleven utøver mot læreren. En slik handlingsprosess fra læreren sin side, kan bidra til å styrke relasjonen han har til eleven. Likeledes kan elevens sosiale posisjon styrkes, skal man forstå det Mercer og DeRosier (2010) sier om at dersom læreren viser at han liker en elev med atferdsvansker, vil også medelevene lettere like eleven (referert av Utdanningsdirektoratet, 2016).



## 4.2 Rammefaktorer

Rammefaktorer defineres som en kategori som omfatter ulike forhold som kan hemme eller fremme virksomheten i undervisning og skole, og dette kan innebære blant annet utvalget av lærere og elever, sammensetninger og størrelsen på gruppen, tidsrammer og fysiske rammer (Bø & Helle, 2008, s. 252). Rammefaktorer vil ifølge dette påvirke en stor del av skolen, og kan være både grensesettende og mulighetsgivende. Under intervjuene jeg foretok med informantene mine, vektla de begge viktigheten av relasjoner mellom lærer og elev, men også viktigheten av at eleven har positive og trygge relasjoner til flere voksne. Begge var enige i at dersom kjente voksenpersoner som eleven har positiv relasjon til hadde undervisningen, avtok utageringen. De pekte også på at større voksentetthet var en faktor som kunne bidra positivt med tanke på å unngå utagering. Alt dette kan spores tilbake til Bø og Helles (2008) definisjon på hva rammefaktorer er, og skal man forstå det informantene sier, kan en virksomhetsfremmende faktor være større voksentetthet – som i seg selv er en rammefaktor, men som igjen styres av skolens budsjett og tilgang på ansatte. Når dette er sagt vil det være viktig å påpeke at atferdsvansker oppstår over tid og gjerne er grunnet i komplekse og gjensidige påvirkninger av ulike faktorer på ulike nivåer (Drugli, 2013, s. 21). Dette kan også drøftes med utgangspunkt i Bronfenbrenners bioøkologiske teori som sier at person og miljø påvirker hverandre gjensidig (Kvillo, 2013, s. 143). Hvilket miljø og hvilke personer møter eleven utenfor skolen? Man kan også stille spørsmål til andre bakenforliggende årsaker for utagerende atferd, men hvor går grensa for lærerens kompetansefelt? Dette var noe Lærer 1 problematiserte da hun uttalte følgende:

[...] Har flere ganger følt at situasjoner har forbigått min kompetanse. Jeg har følt meg mislykket som lærer og trygg voksenperson, og til tider følt jeg har sviktet eleven. Det jeg har lært er at voksentetthet og riktig kompetanse er gull verdt. [...] Flere ganger har jeg søkt råd hos andre, for eksempel andre lærere på skolen, eller snakket med PPT, BUP, helsesykepleier og/eller vernepleier [...], noe som har hjulpet både meg og eleven.

Det var tydelig at Lærer 1 flere ganger har opplevd å kjenne på at hennes kompetanse ikke strekker til, men hun påpekte også at det var lærer hun hadde utdannet seg til, ikke innen psykisk helsevern. Hvor går så grensen for læreren og hvor langt skal han strekke seg? Lærer 1 sier eksplisitt at hun føler hun har sviktet eleven, og det kan ha fatale følger for relasjonen dem imellom om det stemmer. Videre sier hun at voksentetthet og riktig kompetanse er gull verdt, noe som bringer meg tilbake til rammefaktorer. Voksentettheten bestemmes i stor grad

av skolens økonomiske rammer, og det er lite læreren får gjort med dette akkurat i det eleven utagerer – men ved å ha en ekstra voksenperson inn i klasserommet, som har positiv relasjon til eleven, kan dette være forebyggende med tanke på eventuell utagering, skal man forstå Bergkastet m.fl. (2009, s. 24).

Når Lærer 1 snakker om riktig kompetanse, stiller hun samtidig spørsmål til om hun som lærer har nettopp det. Videre peker hun på at hun har søkt hjelp hos andre, og at dette har hjulpet både henne og eleven. Ved å ha kjennskap til Bronfenbrenners bioøkologiske teori (Kvello, 2013), i tillegg til å forstå at atferd er et resultat av gjensidig påvirkning av personer og miljø (Drugli, 2013), kan man prøve å finne en bakenforliggende årsak til utageringen. Her kan mange ulike faktorer spille inn, og det kan nevnes at for eksempel foresattes samlivsbrudd, alkoholproblemer i nære relasjoner og ulike diagnoser kan ha innvirkning på atferd, da dette er faktorer som virker inn på en persons miljø. Når det er sagt kan det føles tryggere for læreren å ha en fagperson å prate med dette om, og læreren kan få gode innspill i hvordan uønskede atferdssituasjoner bedre kan takles og hvordan skolehverdagen kan gjøres best mulig for eleven.

Rammefaktorer favner også det fysiske miljøet ved skolen, blant annet i form av antall klasserom og grupperom. Dette, i tillegg til voksentetthet, er noe av det Lærer 2 peker på når hun kobler utagering opp mot rammefaktorer:

Jeg er helt avhengig av å gjøre avtaler med andre voksne. Vi må hele tiden gjøre avtaler som gjør at de kan komme på kort varsel dersom en elev utagerer og trenger en-til-en-støtte. Det er til tider utfordrende, da andre voksne ikke alltid er tilgjengelige. Dette har ofte ført til at jeg må ta med meg den utagerende eleven ut, mens resten av klassen må sitte igjen alene i klasserommet. [...] Det jeg opplever som det mest effektive, forebyggende tiltaket mot utagering er om eleven har en fast voksenperson, som han har positiv relasjon til, ved seg hele tiden.

Lærer 2, som jobbet på den lukkede skolen, hadde tilgang på et grupperom, men følte hun ikke strakk til da hun måtte velge om hun skulle gi eleven en-til-en-støtte eller om hun skulle

fortsette undervisningen for resten av elevgruppa. Slike valg kunne kanskje vært unngått dersom flere lærere hadde vært tilgjengelige. Denne faktoren kan spores tilbake til Bø og Helles (2008) definisjon av rammefaktorer som blant annet favner utvalget av lærere og elever og sammensetninger og størrelsen på gruppen. I samme utsagn sier Lærer 2 at hun opplever det som et effektivt og forebyggende tiltak mot utagering dersom eleven har en fast voksenperson i ved seg hele tiden, men påpeker at denne voksenpersonen og eleven må ha en positiv relasjon seg imellom. Relasjonsaspektet er, som tidligere nevnt, en viktig faktor sett i sammenheng med elever som viser atferdsvansker og utagerer mot andre, men også dette påvirkes av rammefaktorer. Som Brandtzæg m.fl. (2016) påpeker må potente øyeblikk utnyttes for å klare å danne en god relasjon mellom elev og lærer (s. 27), men når oppstår slike øyeblikk? For å fange opp disse, er man avhengig av å være til stede, og det styres av nettopp rammefaktorer. I tillegg kan rammefaktoren voksentetthet være med på å skape et mer stabilt og forutsigbart miljø for elevene, noe som i følge Bergkastet m.fl. (2009) kan forebygge problematferd. Ved å være flere tilgjengelige voksne, vil det være muligheter for å inngå avtaler og utarbeide en handlingsplan dersom utagering forekommer, som blant annet kan handle om å ta med seg eleven på et grupperom. Lærer 2 hadde tilgang på dette, men da måtte hun ta et valg som gjorde at enten eleven eller resten av elevgruppa satt igjen alene, da hun selv var alene i klasseromssituasjonen. Mangler på nevnte rammefaktorer kan i praksis føre til at læreren føler seg utilstrekkelig, at elever sitter igjen med mangler på faglig utbytte og at eleven som utagerer opplever negative relasjoner til læreren og andre elever. Dette bringer meg over på neste og siste funn; mestringsfølelse – faglig og sosialt.

### **4.3 Mestringsfølelse – faglig og sosialt**

Gjennom Opplæringsloven (1998) §1-3, har alle elever i grunnskole rett på tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring vil være en rammefaktor som er med på å sikre eleven faglig utbytte av undervisninga. I tillegg kan man anta at lærerens tilpassing av opplæringa innebærer både arbeidsoppgaver og arbeidsmåter som skal hjelpe eleven med tanke på videre læring og utvikling. Vil slik tilrettelegging av arbeidsoppgaver og arbeidsmåter skape en følelse av mestring hos eleven? Og hvordan kan eventuelt en slik mestringsfølelse påvirke elevens atferd? Jeg vil trekke fram at Skaalvik og Skaalvik (2015) påpeker at elevene gjennom tilpasset opplæring vil greie å holde motivasjonen oppe for videre faglig arbeid, og dette kan antas å være et godt utgangspunkt for videre mestring. Etter å ha intervjuet Lærer 1

og Lærer 2 var det tydelig tre sentrale faktorer de mente påvirket elevens atferd; nevnte relasjoner og rammefaktorer, og den tredje de pekte ut var det jeg har kalt mestringsfølelse – faglig og sosialt. Det informantene mine mente kunne føre til mestring var imidlertid individuelt innad i elevgruppa, men det ble understreket at faste rammer og forutsigbarhet var elementer som kunne bidra til mestring faglig og sosialt. Lærer 1 gjør dette tydelig når hun sier:

Faste rammer og forutsigbarhet er gull! Slike faktorer skaper mindre usikkerhet og kan være med på å styrke elevenes følelse av mestring. Jeg har ofte opplevd at elever som tenderer til å utagere ofte, har godt av å ha timeplanen på pulten og at de er godt forberedt om noe spesielt skal skje i løpet av skoledagen. På en slik måte kan de forberede seg og... Tja, kanskje på en måte psyke seg opp til det som vil skje? [...] De gangene noe skjer uforberedt, enten faglig eller sosialt, virker det som at disse elevene mister kontrollen og at det henger sammen med hvordan de mestrer situasjonen.

Det Lærer 1 sier er i tråd med det Bergkastet m.fl. (2009) sier om at faste rutiner, forutsigbarhet og tydelige regler kan forebygge problematferd. Her viser hun også til ansvaret hun som lærer har, der hun må være proaktiv og i forkant av det som kan trigge utagering. Enkle grep som at eleven får ha timeplan på pulten er noe hun opplever som forebyggende med tanke på utagering, og det kan ha noe med forutsigbarheten og tryggheten dette gir eleven. Hun sier også at hendelser som er uforberedte kan føre til utagering, og her vil jeg trekke inn elevens toleransevindu og evne til selvregulering. Som Brandtzæg m.fl. (2016) påpeker kan læreren prøve å forstå og hjelpe eleven til å holde seg innen dette vinduet, men dersom eleven blir hyper- eller hypoaktivert, vil han kanskje handle på en måter som skader han sosialt. Praktiske implikasjoner på dette bli da bli at eleven må skånes for uforutsigbare hendelser, men hvordan lar dette seg gjøre i en normal skolehverdag? Jeg vil anta det er nærmest umulig å skåne en elev fra alle uforutsigbare og spontane hendelser, men ved at læreren hjelper elever som lett blir hyper- eller hypoaktiverte med å håndtere og tåle egne følelser gjennom selvregulering (Brandtzæg m.fl, 2016, s. 15), er det grunn til å tro at eleven vil takle uforutsette handlinger bedre. Dette kan bidra til at eleven ikke utagerer, og dermed ikke blir utpekt som «eleven som utagerer» eller en som andre elever kanskje blir reddet for og trekker seg unna.

Lærer 2 trekker frem hvor viktig det er å mestre det sosiale aspektet, og har innsett at elevene som utagerer ofte er de som ender opp alene i friminutter. Hun sier dette slik:

Det er jo ofte de samme elevene som tenderer til å utagere [...], så det jeg har gjort det siste året er at denne eleven får være inne sammen med én annen elev i ett friminutt per dag. I det andre friminuttet er denne eleven med i en lekegruppe med to andre, forhåndsbestemte elever der aktiviteten er planlagt. Dette har tilsynelatende fungert og styrket den sosiale kompetansen til eleven, og for meg virker det som om han mestrer sosiale utfordringer og det å få og holde på venner bedre enn tidligere.

På en side kan man stille seg kritisk til at enkeltelever blir plassert sammen med eleven som potensielt utagerer, men Lærer 2 sier at eleven trolig har økt sin sosiale kompetanse på grunn av dette. På en annen side kan man se tiltaket som utelukkende positivt for eleven med atferdsvansker. Ved å ha en slik ordning, blir hverdagen for eleven forutsigbar, noe vi har lært er et sentralt aspekt for å forebygge utagering. Ellers er utsagnet til Lærer 2 helt i tråd med Ogden (2015) som trekker frem at problematferd gjør det vanskelig både å skaffe seg venner og å holde på dem (s. 18), men her tar læreren ansvar og lager lekegrupper med klare rammer, slik at eleven og de andre elevene må samhandle med hverandre i fellesskap.

Det kan tenkes at eleven i et større fellesskap, for eksempel i en klasseromssituasjon, bruker utagering som det jeg har betegnet som «skjold» tidligere, eller har skapt seg en slags rolle, slik Kvello (2013) kaller det etter Bronfenbrenner. En slik rolle defineres ved at et spesielt atferdsmønster er typisk for en person og opptrer i spesielle situasjoner. I dette tilfelle kan det være at en elev ikke mestrer det sosiale eller faglige innad i klasseromssituasjonen, og dermed utagerer. De andre elevene vil da kanskje, sett i lys av det Ogden (2015) sier, trekke seg unna denne eleven. Lærer 2 har prøvd å trygge eleven ved å skape et mindre fellesskap for ham, der medelever og aktiviteter er forhåndsbestemt. En slik forutsigbar situasjon vil kanskje føre til at eleven i større grad føler sosial mestring, og dermed ikke trenger å tre inn i rollen som utagerende. Som Imsen (2016) understreker i forbindelse med rammefaktorer er det viktig å skille mellom det læreren kan kontrollere og ikke (s. 172). Faktorer som hjemmeforhold og diagnoser, for å nevne noe, har ikke læreren kontroll over, men ved å ta grep som Lærer 2 gjorde, tilpasset hun en situasjon eleven ikke mestret, som bedret hans forutsetninger for videre mestring. Man kan si at Lærer 2 handler etter Opplæringsloven (1998) §1-3 gjennom å

tilpasse for eleven, i tillegg til at hun viser forståelse for viktigheten av vennskap og relasjoner, forutsigbarhet og faglig og sosial mestring.

## 6.0 Avslutning

Gjennom arbeidet med denne studien har jeg fått beskrevet ulike innfallsvinkler på hva som kan forebygge, trigge og avvikle utagering. Det som har blitt tydelig for meg etter å ha fordypet meg i emnet, er at læreren ikke kan kontrollere alt og unngå all utagering, men læreren kan gjøre noen grep som kan føre til færre uønskede situasjoner forårsaket av utagering. Faktorer som positive relasjoner, rammefaktorer og elevers følelse av faglig og sosial mestring er aspekter mine informanter finner sentrale når man snakker om arbeid med utagerende elever. Ved at læreren har gode relasjoner til elevene og viser at han kjenner, ser og interesserer seg for dem, kan han bidra til at utagering forekommer sjeldnere, i tillegg til at det kan være enklere å få eleven tilbake i sitt toleransevindu dersom utageringen først har begynt. Forutsigbarhet vil også være viktig for elever som lett kommer utenfor sitt toleransevindu, slik at de kan forberede seg på hva som skal skje. I tillegg kommer det frem at rammefaktorer som trygge, faste voksne på enkeltelever som tenderer å utagere ofte er noe som kan virke forebyggende mot utagering. Et annet viktig aspekt som kommer frem er lærerens påvirkningskraft i form av å tilpasse opplæringa og legge til rette for faglig og sosial mestring for eleven, slik at eleven kanskje ikke vil ha behov for å utagere.

Det som har blitt tydelig for meg selv i mitt arbeid med denne studien er viktigheten av positive relasjoner, som kan gjenspeiles i alle funn og teorien jeg har lest. Når det er sagt vil jeg påpeke at denne studien ikke kan konkludere med alle læreres erfaringer knyttet til utagering, men den kan bli ansett som et bidrag til videre forskning. På et eventuelt masternivå kunne det vært interessant og sett nærmere på hvordan relasjoner påvirker utagerende atferd og hvordan dette kan ses opp mot faglig og sosial mestring. Avslutningsvis vil jeg si at kunnskap om atferd er viktig i jobben som lærer, da dette påvirker både faglig læring og sosiale forhold. Kanskje kan kunnskap om emnet være med på å legge til rette for at elever med atferdsvansker ikke utagerer i like stor grad, og dermed er til elevenes beste.

## 7.0 Litteraturliste

- Bergkastet, I., Dahl, L. & Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø – lærerens muligheter*. Oslo: Universitetsforlaget
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bø, I. & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag
- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn. Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Imsen, G. (2016). *Læreren verden. Innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Kvello, Ø. (2013). Bioøkologisk teori: Personer og systemer i gjensidige påvirkninger. I Karlsdottir, R. & Hybertsen, I. D. (Red.), *Læring – utvikling – læringsmiljø. En innføring i pedagogisk psykologi* (s. 139–158). Bergen: Fagbokforlaget.
- Læringsmiljøseneteret. (2014, 18. mars). Aggresjon hos barn og unge. Hentet fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/psykisk-helse/aggresjon/aggresjon-hos-barn-og-unge-article116247-21067.html>
- Norges teknisk-vitenskapelige universitet. (2019). *Emnebeskrivelse for Pedagogikk og elevkunnskap 4 (1-7)*. Hentet 01.04.19 fra <https://www.ntnu.no/studier/emner/LGU13002#tab=omEmnet>
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget

Utdanningsdirektoratet (2016). *Relasjoner mellom elever*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/Larerelev-relasjonen-og-elevelev-relasjoner/>



# Vedlegg

## Intervjuguide

1. Hva legger du i utagerende atferd?
2. Hvilke erfaringer har du med elever som viser tegn til eller utøver utagerende atferd?
3. Hvordan jobber du med elever som utøver utagerende atferd?
4. Hvilke faktorer tenker du er med på å trigge utagerende atferd?
5. Hvilke tiltak gjør du generelt i klassemiljøet for å forebygge utagerende atferd?

