



Karie Myklebust Oksnes

Læreres møte med elever som viser utfordrende atferd

En kvalitativ studie om hva fire lærere på småtrinnet vektlegger i møte med elever som viser utfordrende atferd i klasserommet

Juni 2021

Læreres møte med elever som viser utfordrende atferd

En kvalitativ studie om hva fire lærere på småtrinnet vektlegger i møte med elever som viser utfordrende atferd i klasserommet

Karie Myklebust Oksnes

Master i spesialpedagogikk

Innlevert: Juni 2021

Hovedveileder: Halvor Hoveid

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Institutt for pedagogikk og livslang læring

Sammendrag

Temaet for denne studien er utfordrende atferd, og formålet med studien er å få innsikt i læreres subjektive opplevelser og tanker rundt fenomenet utfordrende atferd. Ved å kartlegge og redegjøre for hvordan lærere forstår utfordrende atferd, samt hvilke tanker de har i møte med elever som viser utfordrende atferd, ønsker jeg å få en oversikt over deres arbeidsmåter og holdninger i møte med elevene. Oppgaven er et lite bidrag innenfor forskningsfeltet, og et mål er at oppgaven skal kunne bidra til økt kunnskap, refleksjon og forståelse som kan gjøre det enklere for meg og andre lærere eller pedagoger å imøtekomme utfordrende atferd på en hensiktsmessig måte.

Gjennom kvalitative intervjuundersøkelser søkes det å belyse temaet fra lærere på småtrinnet sine perspektiver, basert på deres erfaringer i skolen. Studien har tatt utgangspunkt i følgende problemstilling: *Hva vektlegger lærere på småtrinnet i møte med elever som viser utfordrende atferd i klasserommet?* Utvalget består av fire lærere fra to ulike barneskoler i samme kommune. Alle informantene har arbeidet i skolen i flere år og har opparbeidet seg erfaringer med ulike former for utfordrende atferd i klasserommet. For å belyse problemstillingen har jeg benyttet meg av ulik litteratur. Særlig er Drugli (2008a), Ogden (2015), Kinge (2020), Overland (2007), samt Nordahl, Sørlige, Manger og Tveit (2005) sentrale for oppgaven. Øvrig litteratur er valgt på bakgrunn av fylldig kunnskap om studiens områder.

Studiets funn viser at lærerne, i møte med elever som viser utfordrende atferd, legger stor vekt på relasjoner til elevene, ros, anerkjennelse, forebyggende arbeid, samt tydelig klasseledelse, rutiner og forventninger. Det kommer også frem som et funn at lærerne opplever ulike utfordringer i arbeidet. Blant annet opplever de stress, dårlig samvittighet og mangel på tid. De får frem at elever som viser utfordrende atferd krever mye tid, og at dette kan gå ut over de andre elevene. Et annet interessant funn i studien viser at lærerne føler på stress og dårlig samvittighet ovenfor de andre elevene, heller enn den konkrete atferden eleven viser.

Abstract

The theme of this study is challenging behavior. The purpose of the study is to gain insight into teachers' subjective experiences and thoughts about the phenomenon of challenging behaviors. I want to get an overview of teachers' working methods and attitudes when meeting students with challenging behavior by mapping and describing their understanding of the theme. As well as understanding thoughts they have when meeting students who show challenging behavior. This study is a small contribution to the research field. One of the main goals of the study is to contribute to increased knowledge, reflection, and understanding that can make it easier for me and other teachers or educators to meet challenging behavior appropriately.

The purpose of this study is to elucidate the question: *What do teachers emphasize at the primary level in meeting with students who show challenging behavior in the classroom?* To answer this thesis, I have chosen to use a qualitative approach in which I conducted a semi-structured interview of four teachers in primary school. All the informants have worked as teachers for several years and have gained experience with various forms of challenging behavior in the classroom. I have used various literature. In particular, Drugli (2008), Ogden (2015), Kinge (2020), Overland (2007), as well as Nordahl, Sørli, Manger, and Tveit (2005) are central to the thesis. Other literature has been selected based on extensive knowledge of the study areas.

This study's findings show that teachers, in encounters with students who show challenging behavior place great emphasis on relationships with students, praise, recognition, preventive work, as well as clear classroom management, routines, and expectations. It also emerges as a finding that teachers experience different challenges in their work. Among other things, they experience stress, a bad conscience, and a lack of time. They point out that students who show challenging behavior require a lot of time, and that this can affect the other students. Another interesting finding in this study is how the teachers are describing feelings of stress and bad conscience toward the other students, rather than the specific behavior the student shows.

Forord

Dette arbeidet har gitt meg muligheten til å studere et tema jeg finner svært interessant, noe jeg er veldig takknemlig for. Det er ingen tvil om at prosessen har hatt sine opp- og nedturer, men jeg sitter nå igjen med mestringsfølelse og motivasjon til å gå ut i jobben som lærer.

Jeg vil benytte anledningen til å rette en stor takk til studiets fire informantene som tok seg tid til å la seg intervju, og som delte sine tanker og erfaringer med meg. Uten dere ville ikke denne studien vært mulig. Jeg vil også takke Halvor Hoveid, min veileder, som gjennom hele prosessen har vist engasjement, gitt gode råd og faglige tilbakemeldinger. Tusen takk til min samboer, Jonas, som har vært tålmodig og støttet meg hele veien. Jeg vil også takke familie og venner som har gitt oppmuntrende ord og støtte gjennom hele prosessen. Til slutt, takk til venner som har tatt seg tid til å lese gjennom oppgaven.

Innhold

1	Innledning	1
1.1	Presentasjon av tema	1
1.2	Bakgrunn for valg av tema	1
1.3	Oppgavens formål og problemstilling	1
1.4	Oppgavens avgrensning, struktur og innhold	2
2	Teori	3
2.1	Utfordrende atferd	3
2.1.1	Hva er utfordrende atferd?	3
2.1.1.1	To holdninger	5
2.1.2	Innagerende og utagerende atferd	5
2.2	Inkluderende skole	6
2.3	Holdninger til barn	6
2.3.1	Risikofaktorer i skolen	6
2.3.2	Beskyttelsesfaktorer i skolen	7
2.3.3	Næringsfaktorer og tæringsfaktorer.....	7
2.4	Læreren og lærerens handlinger.....	8
2.4.1	Klasseledelse	8
2.4.1.1	Rutiner og forventninger	8
2.4.1.2	Proaktiv klasseledelse	9
2.4.2	Læreren i situasjonen med utfordrende atferd	9
2.4.3	Stress	10
2.4.4	Mentalisering	10
2.5	Lærer-elev-relasjon	10
2.5.1	Hvordan skape gode relasjoner?	11
2.5.2	Pleie og reparere relasjoner.....	12
2.5.3	Anerkjennelse og ros.....	12
2.6	Perspektiv	14
2.6.1	Individperspektiv	14
2.6.2	Systemperspektiv	15
3	Metode.....	16
3.1	Valg av metode.....	16
3.2	Det kvalitative forskningsintervjuet	17
3.2.1	Semistrukturert intervju	17
3.2.2	Digital utførelse av intervjuene	17
3.3	Utvalg	18

3.3.1	Antall informanter	18
3.3.2	Strategisk utvalg	18
3.3.3	Prosedyre for rekruttering av informanter	18
3.3.4	Presentasjon av skolene	19
3.3.5	Presentasjon av informantene	19
3.4	Forberedelse til intervjuene	20
3.5	Gjennomføring av intervjuene.....	21
3.6	Transkibering	22
3.7	Gjennomføring av analysen	23
3.8	Kvalitet i studien	24
3.8.1	Forskerrollen og forforståelse	24
3.8.2	Reliabilitet	25
3.8.3	Validitet.....	26
3.8.4	Generaliserbarhet	27
3.9	Etiske betraktninger	27
3.9.1	Etiske betraktninger før datainnsamlingen	27
3.9.2	Etiske betraktninger i løpet av datainnsamlingen	28
3.9.3	Etiske betraktninger etter datainnsamlingen	28
4	Presentasjon av funn og drøfting.....	29
4.1	Klasseledelse.....	29
4.1.1	Presentasjon av funn.....	29
4.1.2	Drøfting av klasselidelse	32
4.1.2.1	Utfordrende atferd.....	32
4.1.2.2	Rutiner og forventninger	34
4.1.2.3	Proaktiv klasseledelse	35
4.2	Anerkjennelse.....	36
4.2.1	Presentasjon av funn.....	36
4.2.2	Drøfting av anerkjennelse	37
4.3	Samvittighet	40
4.3.1	Presentasjon av funn.....	40
4.3.2	Drøfting av samvittighet	42
4.3.2.1	Mangel på tid.....	42
4.3.2.2	Stress.....	43
4.3.2.3	Gjør det som faller seg naturlig	44
4.4	Forholdet mellom lærer og elev.....	46
4.4.1	Presentasjon av funn.....	46
4.4.2	Drøfting av forholdet mellom lærer og elev.....	48

4.5	Oppsummerende drøfting og funn	51
5	Avslutning	52
5.1	Oppgaven problemstilling og formål.....	52
5.2	Kritisk blikk på egen forskning	53
5.3	Avsluttende refleksjoner og veien videre	53
5.3.1	Videre forskning	53
	Referanser	55
	Vedlegg	62

1 Innledning

1.1 Presentasjon av tema

Skolen i Norge er for alle, og et overordnet mål i den norske skolen er å inkludere alle elever, noe som blir tydeliggjort blant annet i opplæringsloven (1998, §9 A-2) og Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2020). I Opplæringsloven (1998) §9 A-2 heter det at «*Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring*». Videre kommer det frem i Kunnskapsløftets overordnende del at skolen skal utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer trivsel, helse og læring for alle elever (Kunnskapsdepartementet, 2020). Hva som oppleves som et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring kan variere fra elev til elev, lærer til lærer, og skole til skole. Skolens og læreres samfunnsoppdrag er altså stort og omfattende, og det settes svært store krav til lærernes evne til å inkludere alle. Lærere møter hver dag elever med ulike forutsetninger og behov, og det er deres oppgave å legge til rette for en opplæring som ivaretar både fellesskap og hver enkelt elev (Utdanningsdirektoratet, 2021). Denne studien tar for seg lærere på småtrinnet sin opplevelse av å møte elever som viser en utfordrende atferd i klasserommet.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

I løpet av flere praksisperioder under lærerutdanningen og erfaring fra klasserommet som vikar, har jeg tilegnet meg kunnskap, samt sett ulike utfordringer i skolen. Noe av det jeg selv syntes er utfordrende som lærer er hvis en eller flere elever viser en form for utfordrende atferd. Atferd som utfordrer meg, eleven eller begge. Jeg har stått i situasjoner hvor en eller flere elever har løpt rundt eller kastet blyanter i klasserommet, og jeg har tenkt «hva gjør jeg nå?». Det at jeg fant dette utfordrende gjorde at jeg ønsket forske på tematikken. Jeg var sterkt motivert på å få et innblikk i andre læreres tanker og opplevelser omkring tematikken, og med dette forske på det som foregår ute i skolen.

1.3 Oppgavens formål og problemstilling

Det overordnede formålet med denne studien er å få innsikt i læreres subjektive opplevelser og tanker rundt fenomenet utfordrende atferd. I prosjektet ønsker jeg å kartlegge og redegjøre for hvordan lærere forstår utfordrende atferd, samt hvilke tanker de har i møtet med elever som viser utfordrende atferd. Jeg ønsker å få en oversikt over læreres arbeidsmåter og holdninger når det gjelder deres møte med det de opplever som utfordrende atferd.

Hensikten med å forske på dette temaet er videre at jeg ser behovet for større kunnskap omkring temaet, både for meg selv og andre lærere. Oppgaven er et lite bidrag innenfor forskningen omkring utfordrende atferd i skolen. Målet er at både jeg som lærer og andre lærere eller pedagoger kan tilegne seg mer kunnskap og refleksjoner omkring

tematikken, og med det kanskje bli tryggere på arbeidet i møtet med elever som viser utfordrende atferd.

Problemstillingen er som følger:

Hva vektlegger lærere på småtrinnet i møtet med elever som viser utfordrende atferd i klasserommet?

For å belyse problemstillingen har jeg valgt å utføre en kvalitativ undersøkelse, hvor jeg intervjuet fire lærere som arbeider på 1. og 2. trinn.

1.4 Oppgavens avgrensning, struktur og innhold

Denne oppgaven handler om atferd som barn kan uttrykke eller vise, som lærere opplever som utfordrende. Ordlyden på atferden lærerne tenker er utfordrende blir i denne sammenheng beskrevet som utfordrende atferd. Utfordrende atferd vil på mange måter i denne oppgaven bli sett i forhold til lærernes samfunnsoppdrag om å inkludere alle elever. Jeg vil ikke beskrive atferd som forekommer i sammenheng med vold, diagnoser, atferdsforstyrrelser eller utviklingsforstyrrelser.

Det kan være mange grunner til at utfordrende atferd oppstår, og i denne oppgaven vil det vektlegges at det er noe som skjer i relasjonen mellom barnet og omgivelsene. Omgivelsene rundt barnet kan være omfattende og stort, og jeg vil rette søkelyset på skolen som arena.

Analysen av studiens datamateriale bestemmer hvilken retning oppgaven vendes. Mine tolkninger av intervjuene veier med det tungt, og det er svært sannsynlig at andre kunne tolket dataen på andre måter. Likevel vil jeg belyse noen relevante sider og tolkninger. Ut fra studiens datamateriale er det altså mye som kunne blitt drøftet, og i denne oppgaven vil noe av det forekomme. På denne måten har også oppgavens omfang satt sine begrensninger for hva som kan trekkes frem. Jeg kunne eksempelvis tatt for meg skole-hjem-samarbeid, som var en del av intervjuguiden, men for å få muligheten til å gå i dybden på noen områder var avgrensninger avgjørende. Kategoriene jeg har valgt å fokusere på er klasseledelse, anerkjennelse, samvittighet, og forholdet mellom lærer og elev.

2 Teori

Teorigrunnlaget som vil bli brukt i drøfting av datamaterialet blir presentert i denne delen av oppgaven. Studiens overordnede tema, læreren i møte med elever som viser utfordrende atferd, danner grunnlaget for valgt teori. Følgende tematikk vil bli belyst; utfordrende atferd, inkluderende skole, risiko- og beskyttelsesfaktorer, læreren og lærerens handlinger, klasseledelse, lærer-elev-relasjon, anerkjennelse og ros, og individ- og systemperspektiv. Utvalgt teori gir samlet sett et overblikk over relevante deler av det teoretiske fagfeltet knyttet til studiens tema. Jeg har valgt å legge frem teori som jeg drøfter i dette teorikapittelet. Det vil vises at det kan være store spenninger mellom ulike forfatteres beskrivelser og forklaringer av skolen og lærerens arbeid.

2.1 Utfordrende atferd

I ulike fagdisipliner og i hverdagspråk blir det benyttet en rekke mer eller mindre overlappende betegnelser for å beskrive utfordrende atferd, og det finnes ikke en felles definisjon på hva som er normalatferd og avvikende atferd (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005 s. 32). Utfordrende atferd kan altså ha mange ulike betydninger og det kan oppleves som uklart. Eksempler på uttrykk som blir brukt når det snakkes om barn som viser en utfordrende atferd er tilpasningsvansker, atferdsvansker, atferdsproblemer, sosiale og emosjonelle vansker eller aggressiv og utagerende atferd. Mange av disse uttrykkene syntes jeg er negativt ladet, som for eksempel betegnelsen vansker som indikerer at noe er vanskelig. I denne oppgaven har jeg valgt å ta i bruk betegnelsen utfordrende atferd ettersom den for meg virker mer nøytral, subjektiv og generell enn de andre uttrykkene. Andre uttrykk vil likevel komme frem i oppgaven, men jeg ser på det som viktig å vise til at utfordrende atferd handler om at noen blir utfordret, på godt og vondt, samt at det finnes i en relasjon mellom mennesker. Utfordringene kan gjelde for menneskene rundt, samt den som viser atferden.

2.1.1 Hva er utfordrende atferd?

Barn som utfordrer oss, utfordrer oss ulikt, til ulike tider og av ulike grunner (Kinge, 2020, s. 31). Kinge (2020) påpeker at utfordrende atferd skjer gjerne der følelser tar overhånd (s. 31). Der barn opplever utilstrekkelighet, usikkerhet, frustrasjoner, avmakt, bekymringer og ensomhet, kan individet føle behov for forsvar og beskyttelse som kan arte seg som utagerende atferd. Det kan ligge sterke indre frustrasjoner, fortvilelse og forvirring bak elevens reaksjon. Og atferdsmønster, følelser som kan føre til kraftfulle utageringer (Kinge, 2020, s. 31–32).

Nordahl et al. (2005) bruker betegnelsen *atferdsproblem*, og hevder at slik atferd kan bli betraktet som atferd utenfor «normalen» ettersom den kan oppleves som lite hensiktsmessig i situasjoner (s. 31). Atferden kan forekomme fra en tid til en annen blant alle barn, uavhengig av alder, kjønn, familiebakgrunn eller kognitive forutsetninger, og det kan da ses som naturlig at en elev av og til eller i en periode viser utfordrende

atferd. Dette kan altså ses på som en naturlig del av mennesker lærings- og utviklingsprosess (Nordahl et al., 2005, s. 31). Dersom atferden utvikler seg over tid og hemmer barnets utvikling, påpeker Nordahl et al. (2005) at en kan se på det som et faresignal. Videre definerer Nordahl et al. (2005) atferdsproblem som et uttrykk for manglende samsvar mellom de ulike krav og forventninger barn på forskjellige utviklingstrinn stilles ovenfor, og den evnen eller viljen barnet viser til å møte disse kravene (s. 33). Definisjonen viser til et misforhold mellom individets kompetanse og omgivelsenes krav og forventninger. Atferden barnet viser kan nødvendigvis ikke begrunnes i for eksempel svake sosiale ferdigheter eller kognitive lærevansker, men det kan gjerne være en reaksjon på ugunstige oppvekst- og læringsbetingelser (Nordahl et al., 2005, s. 33). Problematferden forstås her som et produkt av en toveispåvirkning mellom barnet og omgivelsene (Nordahl et al., 2005, s. 33).

Ogden (2015) viser ikke på samme måte til denne toveispåvirkningen når han omtaler problematferd. Her vektlegges det i større grad at atferden bryter med skolens normer, regler og forutsetninger, samt at atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling (Ogden, 2015, s. 13). Kinge (2020) viser til en forklaring av utfordrende atferd som omtaler følelser som en reaksjon, og at elevenes kroppslige bevegelser skjer som uttrykk for følelser. Ogden (2015) sitt perspektiv ser i større grad bort fra følelser, og barnet blir da eier av problemet fordi det uttrykker følelser i situasjoner hvor det er forventet en kontrollert atferd hos eleven som svarer til normalen. Med en slik beskrivelse av begrepet som Ogden (2015) får frem kan det ses på som at atferden i større grad er et uttrykk om at barnet ikke passer inn.

I denne oppgaven ønsker jeg å vise til utfordrende atferd som ikke bare noe som er limt til barnet, men som en relativ bestemmelse som kan påvirkes av blant annet omgivelsene, som for eksempel skolen i Norge. Det kan tenkes at Lund (2012) sin definisjon av *atferdsproblemer* kan virke tilstrekkelig i denne oppgaven;

Atferden blir en utfordring for omgivelsene når den bryter med forventet atferd, skaper utrygghet og hindrer samarbeid og åpen kommunikasjon. Atferden blir en utfordring for barnet når den hindrer læring og stabile, trygge relasjoner og øker frykten for å formidle sin sårbarhet. Konsekvensene kan bli utrygghet, depresjon, angst, avvising, ensomhet og økt indre/og eller ytre aggresjonsuttrykk (s. 22).

En slik definisjon bygger på en forståelse av at vansker oppstår i samspill med omgivelsene. Vansker er ikke i barnet, men blir til når den møter forventninger og krav som barnet ikke klarer å imøtegå (Lund, 2012, s. 22).

De barna som strever med sin atferd, som strever med sosial kontroll, tilpasning og som mangler evne til å uttrykke språklig egne følelser og behov blir ofte møtt med krav; krav om å endre seg, å skjerpe seg, ta seg sammen eller å delta mer eller mindre, uttrykke seg mer eller mindre (Kinge, 2020, s. 32). Dersom barnet hadde kunnet, hadde de innfridd disse kravene og levd opp til omgivelsenes forventninger. Det er ingen som ønsker å opptre på en måte som rammer dem selv eller andre. Vi har alle et dypt behov for å høre til i fellesskapet og kunne bidra på en måte som gir selvrespekt og en følelse av både verdi i andres og egne øyne (Kinge, 2020, s. 32).

I skolen er det skolens ledelse og lærere som i hovedsak avgjør sentrale regler for akseptabel atferd, og det er lærerne som avgjør hva som er akseptabelt i skolen ut fra objektive og subjektive kriterier (Overland, 2007, s. 13). De objektive kriteriene er spesifiserte og vedtatte atferdskriterier, mens de subjektive kriteriene er personlige holdninger, følelser eller oppfatninger (Overland, 2007, s. 14). Dette betyr at selv om atferden til en elev representerer et problem for læreren, kvalifiseres den ikke nødvendigvis til betegnelsen problematferd. Man må vurdere atferden i et bredere og mer objektivt perspektiv (Overland, 2007, s. 14).

2.1.1.1 To holdninger

Hva utfordrende atferd er kan altså omtales på ulike måter, og læreres holdninger til fenomenet kan da også være forskjellig. I denne oppgaven vil det i flere sammenhenger bli sett på to ulike holdninger. Den ene holdningen kan en se på som en *vekst-holdning* og tar utgangspunkt i oppgavens definisjon av utfordrende atferd, at atferden oppstår i samspill med omgivelsene, og at lærerne vil ha en innvirkning på elevene. Her kan det ses på som at lærerne må samspille med elevene for å få til vekst i gruppen. Den andre holdningen tar for seg en mer kontrollerende praksis fra lærerne, og kan med det omtales som *kontroll-holdning*. Her kan det ses på som at lærerne må kontrollere og disiplinere elevene som viser utfordrende atferd. Lærernes holdning vil komme til syne gjennom deres handlinger, og i denne oppgavens sammenheng, hva de sier at de gjør.

2.1.2 Innagerende og utagerende atferd

Den vanligste måten å differensiere mellom ulike former for problematferd er å skille mellom utagerende atferd (eksternalisert) og innagerende atferd (internalisert) (Nordahl et al., 2005, s. 35). Innagerende atferd omhandler en atferd der opplevelser, følelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Uttrykk som kommuniseres kan være avvisende, deprimert, sårbar, tilbaketrukket, angst og usikkerhet (Lund, 2012, s. 27). Barn som viser en utagerende atferd kommer lett i konflikt med sosiale spilleregler, omgivelsene og andre barn og voksne. I tillegg til å ha en svekket impuls kontroll kan disse barna oppleves som hyperaktive, aggressive, fysiske og voldelige (Befring & Uthus, 2019, s. 505). Kort beskrevet kan en innagerende atferd beskrives som tilbaketrukket sosial atferd og taushet, mens en utagerende atferd beskrives med mer uro, sinne, konfliktskapende og fysisk utagering (slag, spark, hæververk) (Lund, 2012, s. 30). Likevel har de to formene noe til felles. Ensomhet, utfordring i å etablere stabile vennskap, og en atferd som utfordrer omgivelsene er noe Lund (2012) trekker frem som felles for barn som viser utagerende eller innagerende atferd (s. 30).

Med dette i grunn kan det ses på som at både innagerende og utagerende atferd kan oppleves som utfordrende atferd. I denne oppgaven er det den utagerende atferden som vil veie tyngst, men jeg har som sagt valg å bruke begrepet utfordrende atferd.

2.2 Inkluderende skole

Alle barn har rett på utdanning og utdanningssystemet skal være inkluderende (Forente nasjoner, 1989, artikkel 28 og 29). Inkluderingsbegrepet ble tatt i bruk i den norske læreplanen for grunnskolen av 1997. Siden siste halvdel av 1990-årene har den inkluderende skole vært et grunnprinsipp i norsk utdanning og begrepet henger tett sammen med begrep som likeverd og tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006, s. 87). Ogden (2015) får frem at den inkluderende skolen tilpasser læringsaktiviteter, undervisning og læringsmiljø til variasjoner i elevgruppen slik at alle får opplæring som samsvarer med forutsetningene de har (s. 92). Bjørnsrud (2014) kobler inkludering opp mot prinsippet om tilpasset opplæring (s. 13). Dette innebærer å finne en balanse mellom elevenes læring i fellesskapet og individuell læring. Skolen skal altså ha rom for alle uansett forutsetninger for læring, bosted eller sosial bakgrunn (Bjørnsrud, 2014, s. 13). Hver enkelt elev skal inkluderes i skolen ved at lærere tilrettelegger for tilpasset opplæring for utvikling og læring (Bjørnsrud, 2014, s. 13).

Selv om det finnes mange gode argumenter for at skolen skal være inkluderende, får Ogden (2015) frem at de praktiske, faglige og menneskelige utfordringene kan oppleves større enn læreren klarer å mestre (s. 93). Utfordringen med en inkluderende skole handler altså om å omsette idealene til praksis. Videre presiserer Ogden (2015) at det ikke er realistisk eller rimelig å forvente at skolen skal kunne inkludere absolutt alle elever og diskusjonen vil derfor dreie seg om hvor grensen for inkludering skal gå (s. 93). Elvén (2017) får frem at elever ikke kan løse skolens problem. Det beskrives at i skolen oppfattes det ofte som om det er eleven som har et problem, men at det i virkeligheten som regel er pedagogen som opplever elevens atferd som et problem (Elvén, 2017, s. 19). Eleven ser sjelden sitt «problem» som et problem, noe som gjør at eleven ikke automatisk er motivert for å endre atferden sin. Ansvaret ligger da hos læreren som må være motivert for å endre på den aktuelle situasjonen (Elvén, 2017, s. 19). Det kan altså ses på som om det er skolen som institusjon som kan gi alle elever en rettferdig utdanning.

2.3 Holdninger til barn

2.3.1 Risikofaktorer i skolen

For å kunne forebygge og redusere uønsket atferd er det sentralt å kjenne faktorer og forhold som øker sannsynligheten for atferden (Nordahl et al., 2005, s. 80). Drugli (2008b) definerer risikofaktorer som «faktorer som øker risikoen for at barn får en negativ utvikling» (s. 13). Et barn som er utsatt for risikofaktorer vil ikke automatisk få en skjevutvikling, virkningen varierer fra elev til elev. Nordahl et al. (2005) mener at antall risikofaktorer har betydning for skjevutviklingen (s. 82). Jo flere risikofaktorer som påvirker eleven, jo større sjans er det for at eleven utvikler uønsket atferd (Nordahl et al., 2005, s. 82). Drugli (2008b) mener derimot at det er sammensetningen av risikofaktorer som påvirker utviklingen av uønsket atferd, og at sammensetningen har større betydning for skjevutviklingen enn antall risikofaktorer (s. 13).

Eksempler på skolerelaterte risikofaktorer som er nær forbundet med atferd kan være uklare regler, konfliktpreget og ikke-støttende klassemiljø, dårlige interpersonlig forhold mellom elever og lærere, en undervisningspraksis preget av lite variasjon, struktur, elevorientering og engasjement, og manglende felles holdninger og strategier (Nordahl et al., 2005, s. 94). Den stillesittende skolepraksisen kan også ses på en risikofaktor. I Stortingsmelding nr. 19 *Folkehelsemeldingen – Mestring og muligheter* kommer det frem at stillesitting er en selvstendig risikofaktor for sykdom og helseplager. Samt at lengre perioder med stillesitting har negative helseeffekter også for dem som ellers er mye i fysisk aktivitet (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015). I forhold til elever som viser utfordrende atferd kan skolens krav om stillesitting og læring uten kroppslig bevegelse trolig bidra sterkt som en risikofaktor.

2.3.2 Beskyttelsesfaktorer i skolen

«Beskyttende faktorer er et forhold som samspiller med risikofaktorer og reduserer deres negative innflytelse på barns atferd» (Nordahl et al., 2005, s. 82). Nordahl et al. (2005) får videre frem at risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer ikke nødvendigvis er det motsatte av hverandre (s. 82). De trekker også frem blant annet gode rollemodeller blant lærere, interessant og velorganisert undervisning, tydelige, samstemte og realistiske forventninger til elevers atferd og mestring, rike muligheter for å oppleve mestring, samt velorientert klassemiljø, med vekt på profesjonell og proaktiv klasseledelse (s. 99). Videre beskrives det at slike beskyttende faktorer ikke garanterer at det enkelte barnet vil påvirkes av dem og lar være å vise atferdsproblemer. Det slås likevel fast at de beskyttende faktorene reduserer sannsynligheten for at barn og unge som utsettes for risikofaktorer utvikler atferdsproblemer (Nordahl et al., 2005, s. 97).

2.3.3 Næringsfaktorer og tæringsfaktorer

Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer kan ses opp mot det Kinge (2020) kaller for næringsfaktorer og tæringsfaktorer. Begrepene betyr nødvendigvis ikke helt det samme, men inneholder samme tematikk. Næringsfaktorer kan innebære at vi uttrykker tro på at barn handler og opptrer så godt som de kan, at vi ønsker å forstå bedre, og at vi formidler dette i kontakt og kommunikasjon (Kinge, 2020, s. 35). Det kan tenkes at dette kan fungere som beskyttende faktorer. Vår holdning og tilnærming kan gi barn den opplevelsen av tilstedeværelse og tilknytning som kan utløse barnets håp, motivasjon og egne ressurser til å ville arbeide for å takle de utfordringene de opplever. Næringsfaktorer kan altså vise hvordan en må gi næring, og være trygg nok til å støtte elevenes utvikling. Næringsfaktorene vil kunne redusere stress, tæringsfaktorene vil øke stress (Kinge, 2020, s. 35). Alt som tapper oss for krefter, fremmer og bekrefter underlegenhetsfølelse og nederlag, utilstrekkelighet, og som trykker oss ned går innenfor kategorien tæringsfaktorer. Dette kan ses opp mot risikofaktorer, da det kan tenkes at dette øker risikoen for en negativ utvikling. Kinge (2020) påpeker at næringsfaktorene må overskride tæringsfaktorene for å beskytte og gjenopprette de gode kreftene i barn som har vært utsatt for belastninger i den barndom og/eller oppvekst (s. 35).

2.4 Læreren og lærerens handlinger

2.4.1 Klasseledelse

Skaalvik & Skaalvik (2013b) beskriver klasseledelse som læreres losing av elevene på en god måte gjennom en kompleks og hektisk skolehverdag (s. 259).

Utdanningsdirektoratet (2020) får frem at begrepet klasseledelse omhandler lærerens arbeid som bidrar til elevenes sosiale, faglige og emosjonelle læring og utvikling, og spenner seg over et bredt praksisfelt. Det dreier seg om ledelse av gruppen som lag, av den enkelte elev i gruppen, og om læreres tilrettelegging for læring i fellesskapet.

Skaalvik & Skaalvik (2013b) får frem at god klasseledelse krever at læreren gir tydelige signaler til elevene om hva han eller hun forventer (s. 263). Dette gjelder eksempelvis forventninger til oppførsel, til innsats og faglig arbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2013b, s. 263). Ogden (2015) definerer klasseledelse på en måte som åpner for at både lærer og elev kan bidra til et godt læringsmiljø, ved å si at begrepet omhandler retningslinjer for å skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter (s. 129). Det innebærer altså læreres uformelle kompetanse i å planlegge, organisere og lede arbeidet i skoleklasser (Ogden, 2015, s. 127).

Ogden (2015) sin definisjon av klasseledelse kan ses i sammenheng med hans betegnelse av utfordrende atferd, som ble nevnt innledningsvis. Behovet for arbeidsro blir også her tungt vektlagt, og på denne måten også lærerens behov for kontroll. Han får videre frem at behovet for klasseledelse må vurderes mot elevens modenhet og alder, samt individuelle forskjeller i arbeidsinnsats og atferd (s. 128). Yngre elever har mer behov for ledelse enn eldre, siden de har hatt mindre tid og færre muligheter til å tilpasse seg skolens forventninger til atferd og arbeidsvaner (Ogden, 2015, s. 128). Hvor aktivt lærere må arbeide for å skape arbeidsro avhenger av forhold som klasse, fag, tidspunkt på dagen. Noen klasser er mer krevende enn andre (Ogden, 2015, s. 126). Det er lettere å skape arbeidsro i høyt strukturerte fag som matematikk enn i formingsfag, og det er ofte enklere å holde orden på klassen i første time enn i siste (Ogden, 2015, s. 126).

Lærere kan vektlegge ulike verdier i sin klasseledelse. Noen kan legge hovedvekten på sosiale relasjoner som respekt, vennlighet, empati og ansvar, mens andre vektlegger mer regler og rutiner. Ogden (2012) får frem at hensikten likevel ofte er den samme: å etablere et godt læringsmiljø som ivaretar elevens personlige og sosiale behov, og som legger forholdene godt til rette for læring og undervisning (s. 18).

2.4.1.1 Rutiner og forventninger

Rutiner beskriver som regel hva elevene skal gjøre i bestemte situasjoner eller aktiviteter, og gjelder ting som gjentar seg rutinemessig i skolehverdagen. Når de fungerer, er de både problemforebyggende for klassen og arbeidsbesparende for lærere (Ogden, 2012, s. 41). Rutiner kan regulere hva som skal skje når elevene kommer inn i timen, når elever har vært borte fra skolen, når elever kommer for sent, når bøker skal deles ut, eller når elevene skal hente utstyr. Rutiner er et undervisningstema som må demonstreres, forklares, praktiseres og øves (Ogden, 2015, s. 138). Forventninger har mye felles med rutiner, men er ofte mer personlig knyttet til den enkelte lærer og elev.

Forventninger til elevers atferd og prestasjoner henger gjerne sammen med hvilke verdier lærere har. Hvis elever skal kunne leve opp til lærerens forventninger, er det viktig at de får vite hva de er, og at de formidles på en tydelig måte (Ogden, 2015, s. 139).

2.4.1.2 Proaktiv klasseledelse

Proaktiv klasseledelse, eller forebyggende klasseledelse, handler om hvordan læreren forebygger eller korrigerer begynnelsende atferd på måter som forstyrrer læringsaktivitetene minst mulig (Ogden, 2012, s. 53). Dette underbygges av flere undersøkelser som viser at det er enklere å forebygge uro enn å stoppe den (Ogden, 2015, s. 145). Nordahl et al. (2005) får frem at hensikten med portative strategier primært er for at arbeidsproblemer ikke utvikler seg hos barn og unge gjennom å utvikle og etablere gode oppvekstmiljøer (s. 188). Proaktive strategier, som ulike former for tiltak, skal ha en forebyggende funksjon. Det vil i stor grad ses på som et forebyggende arbeid (Nordahl et al., 2005, s. 188). Ogden (2015) trekker blant annet frem gode relasjoner, regler, rutiner, forventninger, oppmerksomhet, ros, anerkjennelse og proaktiv klasseledelse innenfor det å utøve god klasseledelse (s. 129).

2.4.2 Læreren i situasjonen med utfordrende atferd

Stortingsmelding nr.6 *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* trekker frem at alle barn og unge skal ha like muligheter til allsidig utvikling og læring, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2020). Lærerens rolle omhandler altså å gi utdanning til alle barn. Øzerk (2010) presiserer at dyktige lærere har praktisk pedagogisk kompetanse, et reflektert forhold til hvilke metoder som er mest hensiktsmessig i de ulike situasjonene, og er med på å skape gode læringsforhold (s. 118). Videre påpekes det at de også er gode beslutningstakere og gode mentale planleggere. De fatter ikke beslutninger bare for beslutningens skyld, men for å forbedre vilkårene for god opplæring og elevenes læring (Øzerk, 2010, s. 119).

I Norge i dag er retten til utdanning en sentral del av velferdsstatens intensjon om å gi like muligheter til alle, samt utjevne sosiale forskjeller (Damsgaard, 2013). Det er lærerne som får dette ansvaret i praksis ettersom de skal ivareta lovverk og læreplaner. Lærerne befinner seg i spenningsfeltet mellom individuelle og kollektive hensyn, mellom det reelle og det ideelle, mellom krav om effektivitet og enkeltmenneskets behov (Damsgaard, 2013). Dette gapet kan også ses på som et effektivitetsproblem. Etter publiseringen av PISA-undersøkelsen (Programme for International Student Assessment) i 2001, som senere har blitt omtalt som PISA-sjokket, ble det dannet grunnlag for at regjeringen satte i gang arbeid for å heve den norske skolestandard, som blant annet å effektivisere utdanningen (Volckmar, 2016, s. 112). Tiltak som dette skaper utfordringer og Damsgaard (2013) trekker blant annet frem at dersom skolens utfordringer forventes løst gjennom økt effektivitet, kan det innebære at den opplæringen som tilbyr i liten grad kan tilpasses elevenes individuelle behov. Utfordringer lærere står overfor da kan være dersom de ser hva elevene trenger, men mister muligheten til å gi dem det grunnet en skole preget av effektivisering. På denne måten blir klasserommet og lærerens arbeidsplass en arena for opplevelse av dårlig samvittighet og utilstrekkelighet (Damsgaard, 2013).

2.4.3 Stress

Skaalvik og Skaalvik (2013a) får frem at arbeidet som lærer kan fortone seg som både uforutsigbart og stressende (s. 6). Lærere møter regelmessig en rekke potensielle stressfaktorer som tidspress, problemer i forhold til foreldre, skolens evalueringssystem og vanskelige samarbeidsforhold med kollegaer eller rektor (Skaalvik & Skaalvik, 2013a, s. 6). Tidspresset handler blant annet om at lærere gradvis blir pålagt nye oppgaver og ansvarsområder, at tempoet i skolen øker, og at lærere ikke lenger har pauser til å ta seg igjen i løpet av en skoledag (Skaalvik & Skaalvik, 2013a, s. 6). Det skrives at mellom 80 og 90% av lærere gir uttrykk for et sterkt tidspress i skolen (Skaalvik og Skaalvik, 2013a, s. 67).

Videre skriver Vetland og Aase (2018) at dersom man opplever stress, vil det påvirke væremåten din (s. 71). De får blant annet frem at lærere kan kjenne på mening og glede når de hjelper elevene, men må passe seg for sine egne grenser for hvor mye hjelp en kan gi elevene som enda ikke er innstilt på endring (Vetland og Aase, 2018, s. 71). Arbeidet som lærer er langsiktig og resultatene av innsatsen viser seg ikke alltid umiddelbart (Skaalvik & Skaalvik, 2013a, s. 5). Videre viser Skaalvik og Skaalvik (2013a) til Skaalvik og Fosen (1995) som hevder at noen lærere opplever disiplinproblemer som spesielt stressende, og noen lærere rapporterer konstant dårlig samvittighet knyttet til behov de ikke har kapasitet til å ivareta.

2.4.4 Mentalisering

Mentalisering handler om å forstå vårt eget og andres sinn. Det er evne til å gi mening til egen og andres atferd i lys av indre motivasjon, som følelser, behov, tanker og lyster. (Haugen, 2017, s. 206). Begrepet blir også ofte forenklet til å kunne se andre innenfra og se seg selv utenfra (Skårderud & Duesund, 2014, s. 160). En elev som viser utfordrende atferd, kan bli karakterisert som elever med tilpasningsproblemer, atferdsproblemer og psykologiske problemer, eller problembarn, bråkmakere og verstinger. Dersom man forklarer elevens uro med at han eller hun «mangler oppdragelse», «har ikke lært grenser» eller «er usikker» er ikke det nødvendigvis gale forklaringer, men de er lite mentaliserende i betydningen av å være opptatt av sinn i kontekst (Skårderud & Duesund, 2014, s. 160). Skårderud & Duesund (2014) presiserer at en mer metalliserende holdning fra pedagoger vil først og fremst innebære å undersøke om det er noe i den aktuelle konteksten som gjør at en elev reagerer slik han eller hun gjør, for eleven gjør jo ikke dette hele tiden. Mentalisering handler om å utvise genuin interesse for hva som skjer mellom mennesker og i mennesker (Skårderud & Duesund, 2014, s. 160).

2.5 Lærer-elev-relasjon

Relasjonen mellom lærer og elev har en betydning for elevens atferd og læringsresultater. Lærerens vilje til å bry seg om alle elevene, være støttende, vise interesse for den enkelte og ha en forventning om utvikling, er viktig for å bygge en positiv relasjon (Utdanningsdirektoratet, 2016). Med relasjoner menes hva slags

innstilling eller oppfatning en har til andre mennesker, eller hva andre mennesker betyr for deg (Nordahl, 2014, s. 133). I interaksjon med andre mennesker, bygges og utvikles denne relasjonen (Nordahl, 2014, s. 134). Spurkeland (2011) beskriver lærer-elev-relasjonen som selve kjernerelasjonen i skolens virksomhet (s. 64). Lærer og elev er i en gjensidig interaksjon som kontinuerlig drives av begge væremåte og handlinger. Det den ene sier og gjør forteller noe om den enes bidrag i samspillet, samtidig som det får konsekvenser for den andres respons (Spurkeland, 2011, s. 36). Relasjonene er ikke noe som kommer i tillegg til det lærere ellers gjør, de er der hele tiden på grunn av kontakten mellom lærere og elever, uansett om dette er noe man tenker på eller ikke (Drugli, 2013, s. 15). Relasjonskompetansen er ikke statisk og læreren må selv være bevisst på hvordan vedkommende reagerer og oppfører seg i samspill med ulike elever, og tilpasse egen atferd til de ulike elevenes behov (Drugli, 2013, s. 47).

For å bygge en god lærer-elev-relasjon må læreren tilbringe tid med eleven (Brandtzæg, Torsteinson & Øyestad, 2016, s. 26). Noe som kjennetegner en slik positiv relasjon er at begge ser frem til å møte hverandre, styrker hverandres selvbilde, verdsetter samværet og omtaler hverandre positivt til andre (Spurkeland, 2011, s. 49). På den andre siden kjennetegnes negative relasjoner med at begge har negative forventninger til hvert møte. Eleven kan oppleve å ikke bli likt av læreren, og dette inntrykket vil bli forsterket ved hver korrigerende kommentar (Spurkeland, 2011, s. 49). En slik slitsom relasjon kan føre til uheldig atferd som at læreren søker støtte hos andre lærere i synet på at eleven er vanskelig og eleven allierer seg med andre elever omkring den negative relasjonen til læreren. Eleven kan bli aktiv eller passiv sabotør av det læreren ønsker å oppnå (Spurkeland, 2011, s. 50).

Nordahl et al. (2005) får frem at lærere som har gode relasjoner til elever ser ut til å oppleve mindre atferdsproblemer enn lærere som ikke har en slik relasjon (s. 210). Kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev er viktig for elevenes trivsel, innsats, atferd og læring i skolen (Drugli, 2013, s. 14). Elever som har et godt forhold til lærerens sin, ser også gjennområde ut til å vise noe mer positiv sosial kompetanse og trives bedre på skolen enn andre elever (Nordahl et al., 2005, s. 212).

Begrepet signifikante andre brukes ofte i denne sammenhengen, og viser at noen andre er svært viktig for vår læring og utvikling (Nordahl et al., 2005, s. 211). En kan forstå begrepet som personer elevene har en nær relasjon til og kan i oppdragelse og opplæring være både jevnaldrende barn og voksne (Nordahl et al., 2005, s. 211).

2.5.1 Hvordan skape gode relasjoner?

Drugli (2008a) får frem fem forutsetninger for å skape positive relasjoner (s. 66). Den første omhandler å se og forstå barnet. Den voksne må være opptatt av barnet som individ, og være nysgjerrig på hvem barnet er (Drugli, 2008a, s. 65). En kan vise interesse for barnets interesser, hobbyer, personlighet og temperament, samt snakke med foreldre. Drugli (2008a) påpeker at dersom man har en god kjennskap til barnets liv, har man et godt grunnlag for å kunne arbeide helhetlig rundt barnet og familien hvis det skulle oppstå utfordringer (s. 66).

Videre blir bekreftelse eller anerkjennelse av barnet som person trukket frem. Dersom barnet gjør noe bra og på barnets forsøk på mestring, ses det på som viktig å få bekreftelse eller anerkjennelse av voksenpersoner (Drugli, 2008a, s. 67). Det kan ha stor betydning for barnets selvfølelse, samt i oppbyggingen av en positiv relasjon. Lærere kan for eksempel gi bekreftelse i form av blikk, ord, handling, smil eller fysisk kontakt. Andre signaler som baret sender, som barnets følelser og reaksjoner må man som lærer også vise at en har registrert (Drugli, 2008a, s. 67).

Tillit blir også trukket frem som nødvendig å ha i grunn for alle positive relasjoner. Læreren må gjøre seg fortjent til barnets tillit, og dersom en legger til rette for det vil den komme gradvis (Drugli, 2008a, s. 68). Her kan en vise at en bryr seg om barnet, vise at en er til stede og vil gjøre det en kan for å støtte dem. Drugli (2008a) påpeker videre at barn som vekker bekymring ofte trenger mer støtte, oppmerksomhet og omsorg enn andre barn før de viser tillit (s. 68). Læreren må da gripe enhver anledning til å bekrefte barnet positivt dersom barnet gjør noe som er bra.

De to siste forutsetningene Drugli (2008a) trekker frem for å skape en positiv relasjon er lek og sosial kompetanse (s. 69–70). Det hevdes at lek gir en unik mulighet til å bygge positive relasjoner. Læreren bør i størst mulig grad følge barnets initiativ i leken og opptre på barnets premisser. På denne måten kan forholdet for en stund bli mer likestilt, noe som kan virke positivt på relasjonsbyggingen (Drugli, 2008a, s. 69). Sosial kompetanse ses også på som nødvendig for å fungere i relasjoner (Drugli, 2008a, s. 70). Dersom barnet har mangelfull sosial kompetanse, vil det bli vanskelig å skape gode relasjoner både ovenfor barn og voksne. Det blir da nødvendig å bygge opp barnets sosiale kompetanse (Drugli, 2008a, s. 70).

2.5.2 Pleie og reparere relasjoner

Spurkeland (2011) forklarer at positive relasjoner kjennetegnes ved at partene har positive forventninger til møtet, og dette er da motsatt dersom det har oppstått en negativ relasjon (s. 49). Her har begge parter en negativ forventning til møtet. En slik type relasjonskvalitet kan gjerne føre til uheldig atferd, som at læreren unngår eleven og begrenser hjelp til kun det mest nødvendige (Spurkeland, 2011, s. 50). Fallmyr (2020) beskriver at dersom man ønsker å reparere relasjoner, krever dette feilsøking. Man må bli klar over hva i relasjonen som er ødelagt. Dersom en lærer-elevrelasjon er preget av avstand, mistillit eller usunne konflikter, vil eleven i liten grad ta inn råd, trøst og langt mindre krav eller grensesetting (Fallmyr, 2020, s. 251). I slike tilfeller er det lærerens ansvar å bedre relasjonen. En måte å gjøre dette på er å ta ansvar for egne feiltrinn, tåle eventuell skamfølelse og skyldfølelse og be eleven om unnskyldning (Fallmyr, 2020, s. 251).

2.5.3 Anerkjennelse og ros

Schibbye (1996) får frem at en anerkjennende holdning vil omfatte lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse. Videre hevdes det at anerkjennelse innebærer at den

andres indre opplevelsesverden blir fokusert og verdsatt som en selvfølge nettopp fordi det dreier seg om et medmenneske (Schibbye, 2012, s. 258).

Tveit (2012) beskriver grundig hvorfor ros og anerkjennelse er viktig i skolen, og lar begrepene gli over hverandre. (s. 11). Han beskriver at ros og anerkjennelse har stor betydning for relasjonsbyggingen, og gjennom å få positiv tilbakemelding og ros fra en lærer, vil en styrke relasjonen til eleven (Tveit, 2012, s. 9). Tveit (2012) mener at bruken av ros og anerkjennelse ikke kan overdrives, men ved feilaktig bruk kan det bidra til å svekke betydningen fordi resultatene uteblir, og det kan til og med gjøre mer skade enn gagn (s. 10). Juul og Jensen (2003) gjør derimot et tydelig skille mellom begrepene. De knytter ros til bygging av selvtilliten, som et ytre stillas, og anerkjennelse til styrking av den indre selvfølelsen. I denne forstand er altså ikke anerkjennelse det samme som ros (Juul & Jensen, 2003, s. 74). Schibbye (2012) knytter ros opp mot en ytre anerkjennelse (s. 257). Selv om dette kan oppleves positivt, kan det bli sett ut fra ytre prestasjon. Videre presiserer Schibbye (2012) at anerkjennelse er ikke det samme som å belønne.

Tveit (2012) trekker fram tre primære fordeler ved bruk av ros: motivasjon, forsterkning av ønsket atferd og relasjonsbygging. Videre har han spurt tusentalls av lærere gjennom en periode på ti år om blant annet bruk av ros i skolen. Lærerne trekker blant annet frem at det er vanskelig å rose enkelte barn fordi de opplever enten at det er lite å rose, eller at den negative atferden tar så mye oppmerksomhet (Tveit, 2012, s. 15). Læreren relasjon til eleven har stor betydning for om rosen oppleves som meningsfull og reell for eleven (Tveit, 2012, s. 15). Videre viser Tveit (2012) til en studie utført av Brophy og Everston (Good og Brophy 2000) som viste at dersom lærere ga ros til en elev de likte, opplevde eleven det som troverdig og spontant. Rosen ble gjennomført med smil og med vekt på konkret faglig måloppnåelse. Men, elever som ble mislikt av læreren fikk ros uten varme og som oftest knyttet til atferd og ikke faglig aktivitet (s. 16). Det kan også være andre årsaker til at noen barn er vanskelig å rose, noen misliker det eller avviser rosen. Noen barn er sjenerte og liker ikke den oppmerksomheten som medfølger, mens andre kan ha en så dårlig relasjon til de voksne som gir rosen at de ikke tror på den.

Juul (1996) hevder at når en betydningsfull person i barnets liv «ser» og anerkjenner en som en er, vil det styrke barnets selvfølelse (s. 81). Kilden til utvikling av god selvfølelse hos barnet er altså anerkjennelse av en betydningsfull person. Videre skiller Juul (1996) mellom ros og anerkjennelse og mener at ros kan være skadelig for utviklingen av god selvfølelse (s. 81).

Juul (1996) får frem at barnets følelser skal oppfattes og ikke vurderes. Det vises til en rekke eksempler mellom voksne og barn på hvordan man gir anerkjennelse og ikke vurdering. Et av dem er fra en situasjon hvor Lars på 3 ½ år har tegnet en tegning og venter på at mor skal komme hjem. Han løper mot henne og sier «Vær så god, mamma, den er til deg!». Dersom moren skryter av tegningen og sier at Lars er flink til å tegne er dette en vurdering, og ifølge Juul (1996) vil da kontakten mellom dem mislykkes selv om rosen er kjærlig ment. Dette begrunnes med at Lars ikke ønsker en vurdering av

tegningen. Han vil da gi et personlig uttrykk og få en vurdering tilbake. Dersom moren hadde visst dette kunne hun anerkjent gaven og sagt «Takk skal du ha! Den ble jeg veldig glad for». Det påpeker Juul at det viktige er ikke nøyaktig hva som blir sagt, men at man gir sin spontane, personlig reaksjon (Juul, 1996, s. 87).

Mennesker med en sunt utviklet selvfølelse kan forholdsvis enkelt kjennes igjen med sin naturlige autoritet, sitt autentiske nærvær og sitt aksepterende syn på seg selv (Juul & Jensen, 2003, s. 73). Mennesker med lav selvfølelse derimot, kan vi dele inn i to grupper, de innadvendte og de utadvendte. Mens de innadvendte kan være sosialt sky eller være de såkalte «stille barna», utmerker de utadvendte seg gjerne med konstant selvhevdende atferd, aggresjon, og opptatthet av å være «størst» eller «best» (Juul & Jensen, 2003, s. 73).

Selvrefleksjon omhandler å kunne «observere» seg selv, stille seg utenfor seg selv og betrakte seg selv (Schibbye, 1998, s. 164). Selvrefleksivitet gjør det mulig å forestille seg, «se» og leve seg inn i den andres indre subjektive opplevelsesverden. En må ta hverandres perspektiv noe som betyr at en som lærer må sette seg inn i elevens verden og søke å forstå hvordan denne verden ser ut fra elevens perspektiv, hva eleven hører, og hva eleven egentlig sier og/eller mener å si (Schibbye, 1998, s. 169). En må være klar over hvilke holdninger en selv sender ut.

2.6 Perspektiv

I dette delkapitlet vil det bli presentert to perspektiver som senere vil bli tatt i bruk i drøftingen. Det vises også til perspektiver som lærere kan ta med i sitt arbeid for å drøfte sine handlinger.

2.6.1 Individperspektiv

Individperspektivet har lenge vært det mest brukte perspektivet når atferdsmessige og læringsmessige problemer i skolen skal forklares. Her vil man forklare problemene i hovedsak med mangler eller svakheter ved eleven (Overland, 2007, s. 24). Vanske til eleven forklares altså ved forhold eller egenskaper ved eleven (Overland, 2015).

I senere tid har mange reist kritikk mot dette perspektivet da den blant annet i større grad har tatt utgangspunkt i elevens svakheter i stedet for elevens ressurser og muligheter (Overland, 2007, s. 24). Overland (2015) hevder at en gjennomgående individualisert undervisning står i motsetning til skolens ideologi som fremhever viktigheten av at alle elever skal få en god tilpasset opplæring innenfor fellesskapet på skolen. Overland (2015) kaller også individperspektivet for en smal tilnærming og hevder at et slikt syn kan redusere læreres oppmerksomhet på forhold i undervisningen som bør forbedres eller endres.

2.6.2 Systemperspektiv

Systemperspektivet ser derimot på vansken til eleven som noe som kan forklares av en rekke faktorer, også utenfor individet, som for eksempel skole og hjem (Overland 2015). Her formes altså barnet blant annet av omgivelsene barnet er en del av, samtidig som barnet selv virker på omgivelsene. Overland (2015) skriver at når lærere tenker tilpasset opplæring i et systemperspektiv, vil de ha mange muligheter til å tilrettelegge og justere undervisningssituasjonene slik at de blir gode for alle elever.

I St. Meld. nr. 30 *Kultur for læring* fremheves det at atferdsvansker blant elever kan forstås som «resultat av manglede mestring av skolens forventninger og krav» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Dette er en klar endring i synet på atferdsvansker, hvor atferdsvanskene ikke kun skyldes individet selv. Overland (2015) får tydelig frem at systemperspektivet er den mest hensiktsmessige tilnærmingen ettersom den i stor grad også omfatter individperspektiver og har vist seg å gi best læringsutbytte for elevene.

3 Metode

Denne oppgaven er en kvalitativ studie basert på semistrukturerte intervjuer av fire kontaktlærere på småtrinnet. Jeg ønsker å gjøre denne studiens prosess så gjennomiktig, eller så transparent, som mulig i dette kapittelet. Studiens hensikt er å utforske informantenes opplevelse av hva utfordrende atferd er, hvilke vurderinger de gjør i situasjoner hvor det oppstår utfordrende atferd i klasserommet og hvordan de jobber med elever som viser utfordrende atferd.

I dette kapittelet vil det forekomme valg av forskningsmetode, utvalg av informanter, forberedelse samt gjennomføring av intervju. Videre vil jeg vise hvordan jeg transkriberte, analyserte og kodet mine funn. Jeg vil også reflektere rundt min egen forforståelse og rolle, i tillegg til å redegjøre for oppgavens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Kapittelet avrundes med etiske vurderinger av oppgaven.

3.1 Valg av metode

Studiens problemstilling og hva forskeren ønsker å oppnå av forståelse og kunnskap er med på å avgjøre hvilken metodisk tilnærming som skal tas i bruk (Ringdal, 2013, s. 24). Problemstillingen i denne studien er: *Hva vektlegger lærere på småtrinnet i møte med elever som viser utfordrende atferd i klasserommet?* Ut fra problemstillingen kan det ses på som at formålet med studien er å gå i dybden på ulike lærere sine oppfatninger, tanker og erfaringer knyttet til elevene som viser en utfordrende atferd. En mulig metode jeg kunne tatt i bruk er kvantitativ tilnærming med spørreskjema. Fordelene med denne metoden er at den kunne gitt meg som forsker et innblikk i flere læreres meninger rundt fenomenet. Det negative med denne metoden er at jeg hadde ikke fått muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål, og trolig ikke fått gått like mye i dybden som det problemstillingen uttrykker et ønske for.

Kvalitative metoder søker å gå i dybden og vektlegger betydning i større grad enn kvantitative metoder (Thagaard, 2009, s. 17). I tillegg er en viktig målsetting med tilnærmingen å oppnå en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2009, s. 11). Det kan altså ses på som hensiktsmessig å ta i bruk en kvalitativ tilnærming i denne studien. Det kunne vært svært spennende å ta i bruk observasjon i denne studien. Dette hadde åpnet opp for å se hva lærere faktisk gjør i situasjonene hvor det oppstår utfordrende atferd, og ikke bare hva de sier at de gjør. Grunnet tidsperspektivet og lite erfaring med metoden tidligere, så jeg på observasjon som lite gjennomførbart. Denne studiens problemstilling etterspør læreres tanker, erfaringer og refleksjoner rundt fenomenet utfordrende atferd og jeg så på det som hensiktsmessig å benytte meg av kvalitativ tilnærming med intervju som metode.

3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Formålet med intervju er å få en fylldig og omfattende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon og hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaer som blir tatt opp i intervjusituasjonen. Intervjuer gir et særlig godt grunnlag for å få innsikt i informanternes erfaringer, tanker og følelser (Thagaard, 2009, s. 87).

Thagaard (2009) sin beskrivelse av intervju i en kvalitativ tilnærming kan tenkes å samstemme godt med denne oppgavens problemstilling og dens formål. I et slikt forskningsintervju dannes en interpersonlig situasjon, en samtale mellom to parter om et emne begge har felles interesse av (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 156). Et av de viktigste målene med den kvalitative forskningen innenfor alle områder av pedagogikken, er å gi fylldige beskrivelser av aktiviteter, kontekster, og deltakerens oppfatninger (Guðmundsdóttir, 2011, s. 16). Videre har kvalitativ metode blant annet som målsetting å beskrive informantens forestillinger (Guðmundsdóttir, 2011, s. 17). Fylldige beskrivelser, oppfatninger og forestillinger er noe oppgavens problemstilling etterspør, og jeg valgte derfor å ta i bruk intervju som metode.

3.2.1 Semistrukturert intervju

Videre valgte jeg å utføre et semistrukturert intervju. Jeg kunne utført åpne eller strukturerte intervju, men jeg hadde da ikke hatt muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål eller ta i bruk intervjuguide på lik måte. Det semistrukturerte livsverdenintervju søker å innhente beskrivelser fra informantens livsverden med fokus på å fortolke betydningen av de beskrevne fenomenene. Det er her vanlig å ha ulike temaer som skal dekkes, i tillegg til forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 156). Rekkefølgen og formuleringen av spørsmålene er preget av åpenhet slik at man kan forfølge de spesifikke svarene som gis og de historiene som fortelles (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 156).

Jeg ønsket å åpne opp for samtaler med informantene hvor de kunne gå i dybden og reflektere over de ulike fenomenene. Jeg utarbeidet en intervjuguide med hovedtemaer og forslag til spørsmål slik at alle informantene fikk tilnærmet samme spørsmål. Likevel åpner det semistrukturerte intervjuet opp for å stille oppfølgingsspørsmål og gå videre inn på det jeg fant som interessant. Jeg forsøkte å ha spørsmålene åpne slik at informantene var frie til å tolke betydningen på egenhånd.

3.2.2 Digital utførelse av intervjuene

Grunnet den pågående situasjonen med COVID-19 fikk informantene muligheten til å avgjøre selv om de ville utføre intervjuet ansikt til ansikt eller digitalt. Alle informantene ønsket å bli intervjuet digitalt med video da det på denne tiden var mye smitte i området. Dette er noe jeg tok hensyn til og alle intervjuene ble derfor utført med en digital videosamtale. Ulempene med dette kan være at vi mistet «småpratene» både før intervjuet og underveis. Jeg opplevde det også som vanskelig å komme med bekræftende «ja» eller småkommentarer underveis i intervjuet. Dersom vi hadde møttes ansikt til ansikt på skolene til informantene kunne vi gått og hentes oss en kaffekopp,

småpratet og med dette skapt en trygg atmosfære. Likevel kan det ses på som positivt at det ble mindre småprat underveis i intervjuene ettersom informantene fikk tid og rom til å fortelle historiene side uten å bli avbrutt. Det kan også tenkes at det opplevdes som lettere for informantene å fortelle ærlige meninger da distansen mellom oss ble større.

3.3 Utvalg

3.3.1 Antall informanter

Antall informanter det er behov for, avhenger av formålet med intervjuet (Ringdal, 2013, s. 242). I denne studien er formålet å gå i dybden på lærers refleksjoner og tanker rundt fenomenet utfordrende atferd. Thagaard (2009) får frem at antall informanter ikke bør være større enn det er mulig å gjennomføre dyptpløyende analyser (s. 60). Valget av antall informanter ble diskutert i samarbeid med mine veiledere. Grunnet lite erfaring med intervju, tidsperspektivet og ønsket om å gå i dybden på det informantene får frem, valgte jeg å intervju fire lærere. Jeg kunne valgt å intervju flere, men jeg var redd dette ville svekke muligheten til å foreta dyptgående analyser av intervjuene, slik som Kvale og Brinkmann (2019) presiserer kan bli en utfordring dersom utvalget blir for stort (s. 148). Dersom jeg hadde valgt færre informanter enn fire så jeg på det som vanskeligere å generalisere og eventuelt se ulikheter blant informantene.

3.3.2 Strategisk utvalg

Hovedregelen for utvalg i kvalitative intervjustudier er at man velger informanter som av ulike grunner vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet (Tjora, 2021, s. 145). Slike utvalg kan være strategiske eller teoretiske. Ved strategiske utvalg velger man informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2009, s. 55). Denne problemstillingen krever at det er lærere sine refleksjoner omkring fenomenet som kommer frem. I og med at jeg ønsket å innhente gode eksempler fra praksisfeltet ble det avgjørende med et utvalg som hadde kunnskap, kjennskap og erfaringer til fenomenet, og jeg utførte derfor et strategisk utvalg.

3.3.3 Prosedyre for rekruttering av informanter

Etter at masterprosjektet ble godkjent av NSD sendte jeg mail til rektorer på ulike skoler for å komme i kontakt med lærere. I utgangspunktet hadde jeg tenkt å utføre intervjuene fysisk, og det kunne da ses på som praktisk å kontakte skoler som ligger i samme kommune og i nærheten av meg. Det viste seg senere at intervjuene ble gjennomført digitalt på grunn av situasjonen med COVID-19. Det å velge skoler som ligger i samme kommune gjør også at de har samme kommunale føringer å forholde seg til. Lærerne har likevel ulik erfaringsbakgrunn og ulik lenge de har praktisert som pedagogiske ledere, noe som kan være med på å fremme en bredde og variasjon i datamaterialet.

I mailen til rektorene skrev jeg hvem jeg var og at jeg skulle skrive masteroppgave om fenomenet utfordrende atferd, og i den anledning ønsket å komme i kontakt med lærere som kunne stille til intervju. Videre spurte jeg om de kunne sende mailen til de aktuelle ansatte på sin skole. Dette var det en del rektorer som svarte at de kunne gjøre dette, andre svarte at de ikke hadde kapasitet til det nå, og noen svarte ikke i det hele tatt. Det er derfor vanskelig å si hvor mange lærere som fikk forespørselen om å delta. Jeg fikk svar fra tre lærere som kunne stille til intervju på denne måten. To av dem jobbet på samme skole.

I arbeidet med å få tak i den fjerde, og siste, informant kan det tenkes at jeg tok i bruk *snøballmodellen*. Dette er en metode hvor en starter med et lite utvalg som gradvis vokser ved at forskeren får tips til nye informanter fra førstekontaktene (Tjora, 2021, s. 150). Det opplevdes som utfordrende å rekruttere den siste informant. Tjora (2021) får frem at det ikke er uvanlig å finne dette vanskelig (s. 146), og jeg valgte da å spørre en informant om hun visste om en annen på skolen som kunne tenke seg å delta. Dette var noe informanten valgte å hjelpe meg med. Denne læreren hadde også fått mailen fra rektor, men ble først interessert etter at den allerede deltakende informanten spurte vedkommende. En utfordring med denne metoden kan være at lærere som har lik erfaring med utfordrende atferd etablerer kontakt med andre lærere som har samme erfaring. Dette kan da kanskje føre til et skjevt utvalg ved at informantene representerer mye av de samme tankene, og deler dette med hverandre. En annen utfordring kan være å opprettholde forskningsetiske krav når informantene «angir» hverandre (Tjora, 2021, s. 151). Denne utfordringen kan håndteres ved at den personen som har blitt foreslått som informant, gir sitt samtykke til at kontaktpersonen kan videreformidle deres navn til forskeren (Thagaard, 2009, s. 57). Den allerede rekrutterte informanten sendte meg mail-adressen til den foreslåtte informanten og jeg kontakten vedkommende på denne måten. Jeg gikk ut fra at informanten har gitt sitt samtykke om å oppgi mail-adressen og jeg valgte derfor å etablere kontakt.

3.3.4 Presentasjon av skolene

Det ble naturlig lærere fra to ulike skoler som ble representert i prosjektet. To av de tre første informantene jeg kom i kontakt med jobbet samme skole, og da jeg fikk hjelp av den tredje informanten til å komme i kontakt med den siste, ble de to fra hver skole. Begge skolene ligger i en by, men ikke i sentrum. De ligger på ulike sider av byen og kan med dette kanskje representere ulikheter.

Skole A er en barneskole fra 1.-7. trinn med ca. 500 elever.

Skole B en barneskole fra 1.-7 trinn med ca. 450 elever.

3.3.5 Presentasjon av informantene

Informant 1 jobber som kontaktlærer på 2. tinn på skole A. Hun har en 4-årig lærerutdanning med fagene matte, norsk, musikk, spesialpedagogikk og

migrasjonspedagogikk. I tillegg er hun deltidsstudent og tar studiepoeng i engelsk. Hun har jobbet i skolen siden 1998.

Informant 2 jobber som kontaktlærer på 1. tinn på skole B. Hun har en 4-årig lærerutdanning med fagene matte, norsk, engelsk og spesialpedagogikk. Hun har jobbet i skolen i 4,5 år.

Informant 3 jobber som kontaktlærer på 1.trinn på skole B. Hun har en 4-årig lærerutdanning med fagene matte, norsk, naturfag, samfunnsfag, KRLE i tillegg til at hun tar mastergrad i spesialpedagogikk på deltid. Hun har jobbet i skolen i 5,5 år.

Informant 4 jobber som kontaktlærer på 1.trinn på skole A. Han har en 4-årig lærerutdanning og opplyste om at han er samfunnsfag og engelsk i tillegg til grunnutdanningen. Informanten har jobbet i skolen siden 2001.

3.4 Forberedelse til intervjuene

I forkant av intervjuene brukte jeg mye tid på å sette meg inn i tematikken og faglitteratur. Jeg ønsket å innhente meg kunnskap og ha kjennskap til det undersøkende temaet, slik som Kvale og Brinkmann (2019) får frem at er nødvendig for å kunne stille relevante spørsmål i et intervju. Jeg startet altså med å lese litteratur om blant annet utfordrende atferd, utagerende atferd, relasjoner, klasseledelse og skole-hjem-samarbeid, før jeg startet på utarbeidingen av intervjuguiden, samtidig som jeg brukte tid på å reflektere over hva jeg ønsket å finne svar på.

I løpet av arbeidet med å lese relevant faglitteratur startet jeg å utarbeide en intervjuguide. Jeg valgte å dele intervjuguiden inn i hovedtemaene bakgrunnsinformasjon, læringsmiljø, utfordrende atferd, lærer-elev-relasjon, skole-hjem-samarbeid og systemet rundt elevene som viser utfordrende atferd. Bakgrunnen for valg av hovedtemaene var at jeg så på dette som spennende og relevant å gå inn på for å besvare studiens problemstilling. Jeg var eksempelvis ute etter å bli kjent med informantene som lærere, hvordan de opplevde situasjoner hvor elever viser utfordrende atferd, hvordan de jobber for å bli kjent med elevene og foreldrene. Intervjuguiden ble bygget opp slik at informantene kunne få en naturlig og behagelig start, før vi gikk dypere inn i tematikken. Det første spørsmålet i intervjuguiden, etter bakgrunnsinformasjon, kan tenkes å være et generelt spørsmål. Dette er ment for å få informanten på gli og slik fortelle sin historie med egne ord og følges opp ut fra det (Ringdal, 2013, s. 243). Jeg så også på det som nødvendig å avgrense forskningsområdet. Jeg tok et bevisst valg i å ikke gå inn på situasjoner som omhandler vold og trusler, men å gå dypere inn på uro og forstyrrende atferd.

Etter å ha utarbeidet en foreløpig intervjuguide valgte jeg å utføre et forsøksintervju på en medstudent for å teste og kvalitetssikre intervjuet. Jeg ikke har mye erfaring som

forsker og ønsket derfor gjøre dette for å bli mer bevisst på min egen rolle som intervjuer. Jeg gjennomførte intervjuet på samme måte som jeg tenkte å gjøre det med informantene, både i utførelsen og i transkriberingen. Her oppdaget jeg at noen spørsmål burde formuleres på en annen måte, og komme i en annen rekkefølge. Dette så jeg på som en god øving, hvor jeg som forsker også fikk erfaring i å lytte, og stille oppfølgingsspørsmål. Medstudenten jeg intervjuet kom også med konstruktive tilbakemeldinger om ting hun tenkte var uklart eller utydelig.

3.5 Gjennomføring av intervjuene

Informasjonsskriv ble sent ut til alle informantene før intervjuene ble utført. Her ble informantene informert om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i studien (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 104). Hovedtemaene i intervjuguiden ble også oppgitt til informantene her. Dette valgte jeg å gjøre for at informantene skulle få vite litt hva de kom til å bli spurt om, og kanskje med det bli mindre nervøs eller usikker. Jeg presiserte også at de ikke trengte å forbedre noe, og at jeg kun var ute etter å få til en samtale med dem. I skrivet var det også et samtykkeskjema hvor informantene signerte og med det godtok at de deltar i studien. Det kom også frem at det var frivillig å delta, at de ville bli anonymisert og at de kunne trekke seg ut av undersøkelsen når som helst slik som Kvale og Brinkmann (2019) får frem som svært viktig.

Informantene ble også informert om forskningsprosjektets formål og prosedyrer i starten av intervjuene, i innledningsfasen eller en såkalt brifing (Kvale og Brinkmann (2019). Thagaard (2009) får frem at de første minuttene av intervjuet har avgjørende betydning, og at det derfor er viktig at jeg som forsker umiddelbart gir uttrykk for interesse og respekt (s. 100). Jeg valgte derfor å starte intervjuet med å fortelle om studien hensikt, varighet og deres rettigheter. Videre fortalte jeg om min bakgrunn, hvem jeg er og hvorfor jeg syntes akkurat denne tematikken er spennende. Dette valgte jeg å gjøre for å prøve å skape en avslappet stemning for å få informanten til å reflektere over egne erfaringer og meninger knyttet til de aktuelle temaet for forskningen (Tjora, 2010, s. 90). Jeg ønsket å få informantene til å forstå at jeg ikke var ute etter å ta de, men at jeg syntes selv at utfordrende atferd kan være vanskelig og jeg kun ønsket å høre deres erfaringer, tanker og ærlige meninger. Denne samtalen kan ses på som svært viktig for å få informantene til å føle seg trykk på meg og ikke minst trygg til å fortelle sine historier. Jeg ønsket å etablere en god og tillitsfull atmosfære (Thagaard, 2009, s. 100), samt unngå å skape en avstand til informanten (Thagaard, 2009, s. 104).

Mot slutten av brifingen valgte jeg å vise informantene lydopptakeren hvor jeg forklarte at det kun var jeg og eventuelt veiledere som ville ha tilgang til opptakene, og at de ville bli slettet ved ferdigstilling av prosjektet eller så fort som mulig. Grunnen til at jeg valgte å bruke lydopptaker var blant annet begrunnet i det Thagaard (2009) får frem da han sier at lydopptaker gir den mest fyldige informasjonen om dialogen mellom forsker og intervjupersonen (s. 102). Etter informantene hadde godtatt dette satte jeg på lydopptakeren. Selve intervjuet startet så med registrering av bakgrunnsinformasjon, slik Ringdal (2013) får frem er vanlig (s. 243). Etter å ha spurt om deres utdanning, hvilke

fag de har kompetanse i, og hvor lenge de har jobbet i skolen, gikk vi videre til temaet til intervjuguidens hovedtemaer.

Alle intervjuene hadde en fin flyt og jeg opplevde stemningen som avslappende. Informantene snakket lenge om gangen og fortalte sine historier. Dette kan kanskje ha noe å gjøre med at intervjuene ble utført digitalt og de fikk snakke så og si uavbrutt. Jeg som forsker forsøkte å ha oppmerksomheten rettet mot informanten, være lyttende og gi respons og oppfølgingsspørsmål ut fra det som ble sagt. Jeg fulgte intervjuguiden som et grovt manuskript med generelle innledningsspørsmål for hvert tema, samt stilte mer konkrete spørsmål hvis nødvendig (Ringdal, 2013, s. 243). Likevel kom de ulike hovedtemaene i forskjellige rekkefølger fra intervju til intervju. Dersom informanten eksempelvis kom naturlig inn på hovedtemaet relasjoner, valgte jeg å gå mer inn på det og heller gå tilbake hvis jeg følte vi ikke ble ferdig med det forrige hovedtemaet. Dette gjorde jeg for å la informanten være med på å styre hvor intervjuet skulle gå og for at ikke jeg som forsker trengte å være helt bundet til intervjuguiden og dens oppbygning.

Ringdal (2013) får frem at generelle spørsmål som er ment å få informanten på gli kan følges opp på to måter: Gjennom planlagte, mer avgrensede spørsmål, og ved improviserte spørsmål (s. 243). De planlagte spørsmålene hadde jeg skrevet ned i intervjuguiden, men jeg tok i bruk improviserte oppfølgingsspørsmål flere ganger. Dette kan gi informanten en tilbakemelding om at jeg er interessert og følger med og ønsker å vite mer (Ringdal, 2013, s. 243). «Har du et eksempel på en slik situasjon» eller «Kan du fortelle mer om det?» kan være eksempler på oppfølgingsspørsmål som ble stilt.

3.6 Transkibering

Transkribering er en konkret omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst hvor man klargjør intervjumaterialet for analyse. Samtalen blir altså oversatt fra talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 204). Etter hvert intervju ble transkriberingen igangsatt så fort som mulig, da både verbal og nonverbal fortsatt var fersk i minnet. Nilssen (2012) påpeker at tekster som blir produsert av forsker aldri vil være helt nøyaktige, blant annet fordi man mister tonefall og mimikk (s. 46). Jeg valgte å fylle ut transkripsjonen i et skjema med ulike kolonner hvor jeg kunne skrive inn tanker og nøkkelord, samt kroppsspråk, for å gjenskape det helhetlige bilde så godt som mulig. Det kan ses på som mer utfordrende å notere slike nøkkelord senere, og jeg valgte derfor å gjøre det fortløpende etter hvert intervju. Slike notater kan ses på som mine tolkninger av observasjoner, noe som gjør at det ikke blir helt nøyaktig (Nilssen, 2012, s. 46).

Jeg valgte å transkribere intervjuene mine selv da dette ga meg muligheten til å bli godt kjent med materialet og få god innsikt i det som senere skulle analyseres. I tillegg ble jeg forsiktig om at det ble brukt samme skriveprosedyrer i alle transkripsjonene. Tjora (2021) får frem at dersom intervjueren transkriberer selv unngår man å miste mye informasjon som for eksempel informasjon om stemningen i intervjuet (s. 186). Jeg brukte, som nent tidligere, lydopptaker under intervjuene. Dette ga meg mulighet til å gå

gjennom materialet nøye og jeg hørte på opptakene flere ganger, og gikk mye tilbake underveis for å dobbeltsjekke at det jeg skrev var akkurat det informanten sa.

I transkriberingen la jeg vekt på å få en mest mulig korrekt gjengivelse fra det informanten sier. Likevel kreves det en rekke vurderinger og beslutninger (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 204). Flere av informantene snakket dialekt, men jeg valgte å transkribere alt til bokmål for å ytterligere anonymisere informantene, samt at det skulle bli lettere å bearbeide teksten. Jeg valgte også å ta bort «ee» og «mhm» da jeg følte dette gav mindre flyt i det skrevne dokumenter. Videre opplevde jeg det som utfordrende å plassere tegnsetting, som komma og punktum. Tjora (2021) får frem at det muntlige språket ikke er det samme som det skriftlige språket, og at vi ikke bruker tegnsetting når vi snakker. Jeg prøvde så godt jeg kunne å sette for eksempel punktum, men jeg merket at setningene ofte ble lange.

3.7 Gjennomføring av analysen

I koding- og kategoriseringsprosessen har jeg valgt å benytte meg av tematisk tilnærming. Dette innebærer at informasjonen om hvert tema sammenlignes fra de ulike informantene, og teksten deles inn i kategorier basert på temaene. Hovedpoenget i en slik tilnærming er å gå i dybden på de ulike temaene (Thagaard, 2009, s. 171).

Første steg i analyseprosessen innebar å lese de transkriberte intervjuene flere ganger. Hensikten med dette var å få en helhetsforståelse, samt prøve å forstå hva informantene forsøkte å fortelle. Jeg noterte meg også mine tanker i marginen i form av koder og stikkord. Dette analysearbeidet førte til at jeg hadde mange koder, som jeg videre bearbeidet for å få bedre oversikt. Videre organiserte jeg flere av kodene i et eget dokument hvor jeg limte inn utdrag fra informantenes utsagn under. Jeg tolket disse med utgangspunkt i informantenes helhetlige intervju, samt noterte meg relevant teori. Etter å ha gjort dette innenfor flere koder, så jeg fellesnevnerne innenfor informantene. Videre skrev jeg ned funn og forslag til drøfting innenfor flere aktuelle kategorier. Etter hvert som jeg fant noe interessant søkte jeg også etter mer teori innenfor det aktuelle feltet. Jeg prøvde meg altså frem før jeg kom frem til 4 hovedkategorier som ble fremtredende i analysen.

Den første hovedkategorien har jeg valgt å kalle **klasseledelse**. Her blir læreres oppfatning av utfordrende atferd diskutert, samt proaktiv klasseledelse, rutiner og forventninger. Den andre hovedkategorien har jeg kalt **anerkjennelse** og tar for seg hensikten av å anerkjenne og å rose elevene, i tillegg til hvordan en kan utføre dette. Den tredje hovedkategorien har fått navnet **samvittighet**. Denne kategorien ser nærmere på læreres følelse av dårlig samvittighet og hvordan de opplever måtte ta ulike valg i situasjoner med elever som viser utfordrende atferd. Den fjerde hovedkategorien, **forholdet mellom lærer og elev**, tar for seg betydningen av kjennskap til eleven og hvordan en som lærer kan arbeide for å skape relasjoner til elever som viser utfordrende atferd.

3.8 Kvalitet i studien

3.8.1 Forskerrollen og forforståelse

Forskerens rolle som person, forskerens integritet, er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 108). Forskerens rolle står særlig sentralt i forbindelse med intervju, fordi intervjueren selv er det viktigste redskapet til innhenting av kunnskap. Videre påpeker Nilssen (2012) at i kvalitativ forskning er forskeren selv det viktigste instrumentet gjennom hele prosessen (s. 29), og det kan derfor ses på som sentralt at jeg er bevisst på min egen rolle.

Forforståelsen omfatter ikke bare det teoretiske rammeverket, men også mer eller mindre skjult bagasje som verdier, kunnskap, erfaringer, og holdninger til feltet eller området vi skal studere (Nilssen, 2012, s. 68). Jeg er ikke bare en forsker, men også en lærer og masterstudent. Dette betyr at jeg tilhører samme yrkesgruppe som informantene og har selv erfaringer fra det å være i klasserommet. Det kan med dette tenkes at jeg ikke klarer å stille meg helt nøytral i prosjektet, og dermed kan kanskje min bakgrunn ha hatt en innvending i arbeidet med å belyse oppgavens tematikk. Jeg har trolig påvirket studien helt fra starten og målet har vært å lære mer om fenomenet utfordrende atferd og hva lærere gjør i de aktuelle situasjonene. Det kan tenkes at dette har påvirket hvilke spørsmål jeg stilte, og at jeg kanskje hadde stilt andre spørsmål dersom jeg ikke var lærer. Gjennom analysen av materialet kan det også tenkes at jeg har trukket ut det jeg selv syntes er interessant. På den andre siden har jeg likevel forsøkt å forholde meg så objektiv som mulig, og det kan tenkes at det kan det være lettere for meg å stille relevante spørsmål siden jeg selv har noe erfaring med området som studeres. Tjora (2021) påpeker at det viktigste ikke er å gå ut i felten uten noen faglig eller hverdagslig forutforståelse, men å være åpen om denne og være forberedt på å justere forståelsen underveis (Tjora, 2021, s. 227). Dette kan tolkes som at det ikke trenger å være negativt for studien at jeg har erfaring innenfor feltet som studeres, så lenge jeg er åpen for å justere min forståelse underveis.

Det kan også ses på som relevant at jeg er bevisst på, og er reflektert rundt å holde en profesjonell avstand. Kvale og Brinkmann (2019) får frem at dersom tilknytningen til informantene er stor, kan en ignorere visse resultater (s. 108.). Dette kan gå på bekostning av en så fullstendig og nøytral undersøkelse som mulig. I og med at jeg tilhører samme yrkesgruppe som informantene kan jeg på dette området kunne identifisere meg med dem, men det er likevel viktig å opprettholde den profesjonelle avstanden. Jeg har under hele prosessen forsøkt å holde meg så nøytral som mulig og tenkt at det er informantenes stemme som skal komme frem.

Før jeg startet å lese relevant faglitteratur og intervju informantene, hadde jeg noen tanker om hva jeg trodde kom til å være sentralt i studien. Disse tankene er trolig basert på kunnskaper og erfaringer jeg har tilegnet meg gjennom utdanningen og i praksis. Jeg så for meg at informantene ville få frem at det ikke var et fasitsvar, men at det ville være ulikt fra situasjon til situasjon og fra elev til elev. Jeg tenkte også at det de ville syntes var mest utfordrende i situasjoner hvor det oppsto utfordrende atferd, var å tone

seg inn på eleven eller finne en måte å «nå gjennom» til eleven. Videre trodde jeg at det lærerne sa ville skille seg ut fra det som sto i teorien, at det var mer utfordrende enn det som kom frem i faglitteraturen.

Min egen forståelse rundt oppgavens tematikk kan også tenkes har utviklet seg gjennom studien. I starten av prosessen brukte jeg begrepet *utagerende atferd*, men etter mye refleksjon og samtale med veilederne omkring dette begrepet ønsket jeg heller å ta i bruk begrepet *utfordrende atferd*. Hovedgrunnen til at jeg valgte dette var fordi jeg så på begrepet *utfordrende atferd* som mer passende i flere situasjoner i skolen og i alle fag. Dersom en elev for eksempel viser *utagerende atferd* i en kroppsøvingstime er det ikke sikkert at læreren vil oppleve atferden som utagerende, men hvis den samme atferden hadde oppstått i en matematikktime ville kanskje læreren beskrevet atferden som utagerende. Her kan trolig begrepet *utfordrende atferd* egne seg bedre til begge de gitte situasjonene. I og med at jeg ønsket å spørre informantene om ulike situasjoner de har opplevd med *utfordrende atferd* kan det da ses på som viktig å ha et begrep som er velfungerende for mange ulike situasjoner.

3.8.2 Reliabilitet

Reliabilitet omhandler forskningsresultatens konsistens og troverdighet. Begrepet brukes ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt resultatet kan reproduseres av andre forskere på andre tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 276). Videre trekker Tjora (2021) frem at det omhandler sammenhenger internt i forskningsprosjektet og hvordan dette synliggjøres i rapporteringen (Tjora, 2021, s. 263). Jeg har under hele prosessen forsøkt å gjøre forskningen gjennomsiktig eller transparent, noe som er et grunnlag for god reliabilitet (Tjora, 2021, s. 264). Et av mine mål hele veien har vært å formidle mine valg i forskningsrapporteringen, for at leseren skal få et godt innblikk i forskningen og kan ta stilling til forskningens kvalitet (Tjora, 2021, s. 264). Eksempelvis inviterer jeg leseren tettere på ved å vise til sitater fra intervjuene.

Intervjuerens reliabilitet kan spesielt bli diskutert i sammenheng med ledende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 276). I utarbeidningen av studiens intervjuguide forsøkte jeg å tenke grundig gjennom spørsmålene for å unngå at de ble ledene. Som nevnt hadde jeg fem hovedkategorier hvor to av de var *relasjoner* og *skole-hjem-samarbeid*. Jeg reflekterte rundt om dette ville fremstå som ledende for informantene, at de kunne oppleve det som at dette var temaer jeg selv så på som viktig i arbeidet med elever som viser utfordrende atferd. Det viste seg i alle intervjuene at informantene selv kom inn på de gitte temaene før jeg rakk å nevne det, og jeg stilte videre spørsmål ut fra de de hadde nevnt. Det kan med dette ses på som at min bekymring for at hovedkategoriene skulle bli oppfattet som ledende ikke svekket studiens reliabilitet. På den andre siden fikk informantene oppgitt intervjuguidens hovedkategorier på forhånd og det kan være dette påvirket dem. Dette er vanskelig å si.

I intervjuene valgte jeg å be informantene beskrive eksempler og definere begreper, noe som Guðmundsdóttir (2011) beskriver som en metode for å unngå misforståelser. Jeg stilte også oppfølgingsspørsmål. Jeg forsøkte da å gjengi det informanten hadde sagt,

men dette kan kanskje oppleves som ledende hvis jeg ikke gjenga ordrett det informantene sa. I forsøket på å få bekreftelse, vise til det informantene sa, og spørre videre ut fra det, kan det altså ses på som at dette kan ha svekket studiens reliabilitet. På den andre siden får Kvale og Brinkmann (2019) frem at det ikke er alltid ledende spørsmål reduserer studiens reliabilitet, men at den kan styrke den (s. 201). Dette begrunner de med at det er særlig velegnet å anvende ledende spørsmål for å sjekke informantens reliabilitet og for å verifisere intervjuerens fortolkninger (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 201).

Transkripsjonene av intervjuene ble, som nevnt tidligere, foretatt av meg og jeg opplevde det som utfordrende å sette tegnsetting som komma og punktum. Dersom en annen forsker hadde transkribert de aktuelle lydopptakene, kan det tenkes at tegnsettingen plassert på en annen måte. Innholdet i de to transisjonene kan da uttrykke helt forskjellige betydninger, avhengig av tegnsettingen (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 212). Dette kan da kanskje være med på å svekke studiens reliabilitet, da det ikke er sikkert at en annen forsker ville kommet frem til det samme som meg.

3.8.3 Validitet

Validitet omhandler spørsmålet om hvorvidt de svarene vi finner i forskningen faktisk er svar på de spørsmålene vi forsøker å stille (Tjora, 2021, s. 260). Vi ser altså her på gyldigheten av de tolkningene undersøkelsen fører til (Thagaard, 2009, s. 190). I denne studien tar problemstillingen for seg hva ulike lærere på småtrinnet vektlegger i møte med elever som viser utfordrende atferd. Lærernes erfaringer, opplevelser og tanker er på denne måten noe problemstillingen etterspør. Ved å utføre intervju vil jeg kun få et innblikk i hva lærere sier de vektlegger og ikke hva de faktisk gjør. Det kan tenkes lærerne ikke ga et ærlig bilde av hvordan de møter elevene som viser utfordrende atferd. For å forhindre at studiens validitet ble svekket på denne måte kunne jeg valgt å gjennomføre observasjon i tillegg til intervju, da dette hadde gitt meg muligheten til å se i hvilken grad intervjupersonenes utsagn stemmer med det som foregår i praksis. Dette kunne trolig styrkes studiens validitet. Omfanget og tidsfaktoren av studien er årsaken til at dette ikke ble gjennomført. Det er derfor viktig å understreke at studien ikke er tar for seg hva lærerne faktisk gjør, men hva de språklig får frem at de vektlegger i situasjonen.

Tjora (2021) får frem at vi kan styrke gyldigheten ved å tydeliggjøre hvordan vi praktiserer forskningen ut fra spørsmålene vi stiller, hvordan disse spørsmålene formes med utgangspunkt i temaer vi vil utforske og etablert kunnskap om disse i en relevant forskning (s. 262). I studiens startfase satt jeg meg inn i relevant litteratur for å innhente kunnskap om tematikken og med det få muligheten til å utarbeide en solid intervjuguide. Forsøksintervju ble også utført. I selve intervjusituasjonen lot jeg informantene tale fritt, og de gav utfyllende beskrivelser, noe som Dalen (2011) påpeker er med på å styrke validiteten i datamaterialet (s. 97).

I etterkant av intervjuene lyttet jeg til taleopptakene flere ganger før jeg dannet koder og kategorier som videre ble sett i teoretisk sammenheng. Tjora (2021) får frem at den viktigste kilden til høy validitet er at «forskningen pågår innenfor rammene av faglighet,

forankret i relevant annen forskning (s. 263). Jeg har i denne studien gjort rede for relevant teori og forskning på området, før jeg videre har drøftet dette opp mot funnene i datamaterialet. Livevell kan det ses på som lite mulig å belyse alle sider, få med all teori og forskning grunnet studiens omfang, men oppgaven belyser noen områder som jeg ser på som relevant.

3.8.4 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet omhandler spørsmålet om resultatene kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner, eller om de primært er av lokal interesse (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 289). Ettersom utvalget i denne studien er lite, kan det være vanskelig å argumentere for at resultatene i undersøkelsen er gjeldene for alle andre lærere eller lignende situasjoner. Samtidig påpeker Kvale og Brinkmann (2019) at vi danner oss forventninger om at det som skjedde i denne situasjonen, også kommer til å skje i lignende sitasjoner med andre personer (s. 289). Med dette sagt, kan tenkes at selv om denne studien er knyttet til et bestemt utvalg i en bestemt kontekst kan resultatene ha en viss overføringsverdi. Andre mennesker i lignende kontekster kan bruke undersøkelsen for å danne seg en forventning om hva som kan skje i lignende situasjoner mer liknende mennesker.

Ut fra et positivistisk ståsted, som ønsker å finne lover om menneskelig atferd som kan generaliseres og gjøres universelle (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 289), kan det være vanskelig å se på denne studien som generaliserbar. I denne kvalitative studien kommer forskerens subjektivitet frem via ulike elementer, som valg av teoretisk ramme og analyse, samt at utvalget er lite. Som nevnt innledningsvis var hensikten med denne studien blant annet å få frem stemmen til et utvalg av lærere, og hensikten er dermed ikke å generalisere forskningens funn. Likevel kan studien ha en viss overføringsverdi til lignende situasjoner, da en kan se på det som noe som eksisterer på det generelle plan og ikke kun ett spesifikt tilfelle.

3.9 Etiske betraktninger

3.9.1 Etiske betraktninger før datainnsamlingen

I forkant av intervjuene brukte jeg tid på å tenke over etiske spørsmål før jeg søkte om adgang til forskningsfeltet, slik Postholm (2010) får frem som viktig (s. 145). Dette var med på å gi meg en klar oppfatning om hva jeg ønsket forskningens fokus skulle omhandle, noe som også gjorde det lettere å utarbeide informasjonsskriv til informantene. Jeg meldte prosjektet til NSD, norsk senter for forskningsdata, i god tid før intervjuprosessen startet. Kravet om informert og fritt samtykke ble også tatt alvorlig, og informantene på forhånd ble orientert om alt som angikk deres deltakelse i prosjektet. De ble tilsendt et informasjonsskriv om prosjektet i forkant av intervjuene som blant annet inneholdt hensikten meg forskningen og hva dette ville kreve av dem. Det ble også presisert at alle informantene ville under hele prosessen bli anonymisert. Alle informantene valgte å signere på at de ønsket å delta i forskningsprosjektet, noe som omtales som informert samtykke (Postholm, 2010, s. 146).

3.9.2 Ethiske betraktninger i løpet av datainnsamlingen

I hele intervjusituasjonen forsøkte å opptre på en akseptabel måte for å blant annet ta hensyn til informantens verdier og interesser. Postholm (2010) påpeker at tillitsforholdet mellom partene kan på denne måten opprettholdes (s. 148). For å få tak i god informasjon med kvalitet er forskeren avhengig av et samarbeid med deltakerne (Postholm, 2010, s. 148). I denne studien ønsket jeg at informantene skulle gi grundige, åpne og ærlige beskrivelser, noe Postholm (2010) hevder pådrar meg etiske forpliktelser (s. 148). Dersom informanten er skeptisk, kan han eller hun holde tilbake informasjon. For å unngå dette startet jeg som nevnt samtalen med en brifing hvor jeg snakket om meg selv og prosjektet for å vise informantene at jeg på ingen måte var ute etter å «ta de».

3.9.3 Ethiske betraktninger etter datainnsamlingen

Dalen (2011) påpeker at kravet om konfidensialitet er særlig viktig i kvalitative studier (s. 102). All informasjon om personlige forhold ble derfor behandlet anonymt for å unngå at innsamlet informasjon kunne bli brukt på en måte som kan påføre informantene skade. I arbeidet med å anonymisere mitt forskningsmateriale valgte jeg å aidentifisere personlige opplysninger i transkripsjonen både på informantene, navn på skolene og eventuelle andre navn som ble nevnt. Lydfilene ble også oppbevart på et trygt område og ble slettet etter transkriberingen var gjennomført.

I arbeidet med forskningsteksten forsøkte jeg hele veien å gjengi sitat korrekt og ikke legge ord i munnen på informanten. I drøftingen har jeg forsøkt å uttrykke at jeg ikke er ute etter å «ta» informantene, men det har i ulike sammenhenger har vært interessant å drøfte ulike sider av det de i intervjuene. Dette indikerer imidlertid ikke at jeg mener det informantene sier er feil, men jeg så på det som en interessant tematikk å drøfte. Jeg ønsket altså å skrive oppgaven på en slik måte at alle kan lese den uten å bli støtt, slik Postholm (2010) viser til som viktig. Jeg har også hatt som mål at de opplysningene som kom frem i intervjuet skulle bli behandlet fortrolig og at informantens stemme skulle komme frem.

4 Presentasjon av funn og drøfting

4.1 Klasseledelse

4.1.1 Presentasjon av funn

På spørsmålet «hva legger du i begrepet utfordrende atferd?» beskriver de fleste informantene en uønsket, forstyrrende, atferd i en undervisningssituasjon. De beskriver elever som opplever utfordringer for seg selv gjerne med uro i kroppen og som ofte er dagsavhengig. Beskrivelser som går igjen er elever som ikke klarer å sitte i ro på stolen, roper og løper rundt i klasserommet.

Informant 1 viser til uforutsigbarheten og utfordringene for henne som lærer i slike situasjoner:

Jeg tenker at den utfordrende atferden er den som på en måte ikke er den forventede atferden i den situasjonen vi er i (..) Den utfordrende atferden er jo den som ikke så lett lar seg korrigere og som noen ganger kan virke som den kommer som lyn fra klar himmel.

Informant 4 kommer inn på at skolesituasjonen kan være krevende for elevene:

De er jo ferske elever alle sammen og mange av de holde på å tilpasse seg til å bli elever. Gå fra barnehage til elever. Så det er vanskelig å se om den utageringen er et resultat av at nå ble det veldig mye mer å gjøre, altså at det ble mye mer krevende mentalt å være i klasserommet, som gjør de sliten. Og 6-åringer som blir sliten, de blir ofte utagerende.

Videre i intervjuet spurte jeg informantene om hvordan de vil forklare årsaken til utfordrende atferd. De fleste beskriver at dette er noe som er vanskelig og krever tid å finne ut av. De får frem at det varierer fra elev til elev og at det kan være mange ulike årsaker som for eksempel oppdragelse, hjemmeforhold, lærevansker, henge etter faglig og mangel på mestringsfølelse.

Informant 1 får frem viktigheten av å tenke at det er noe som ligger bak atferden:

Det er det mange årsaker til, men jeg tenker at det viktigste for meg er å tenke at det er et uttrykk for noe. Sånn at jeg må være nysgjerrig på hva det her kan være et uttrykk for eller hvordan kan jeg gjøre noe sånn at det blir bedre eller tryggere.

Informant 3 nevner gjentatte ganger noe som de andre informantene ikke kommer inn på. Hun beskriver årsaken til utfordrende atferd ved å si:

Veldig mye bunner i usikkerhet hos eleven.

Alle informantene fikk spørsmål om de kunne beskrive en eller flere situasjoner de hadde opplevd for det oppstod utfordrende atferd i klasserommet. Det ble beskrevet flere ulike situasjoner hvor eleven blant annet ikke hører etter på beskjeder, roper, løper rundt, ikke sitter på stolen, sier noe stygt og forstyrrer. Informant 1 viser til at en elev som viser utfordrende atferd i en situasjon, ikke nødvendigvis alltid viser lik atferd:

Noen dager så er eleven der, og andre dager så kan det bli en utfordrende situasjon. For eksempel ikke kommer i ringen, begynne å klatre på møbler, lage lyder, sier noe stygt til medelever, herme etter læreren, og så hvis man er så heldig å ha noe miljøpersonale til å støtte meg på så blir det en slags katt og mus lek med den personen som skal prøve å støtte.. så er vi liksom i gang.

Informant 3 beskriver også situasjoner hvor hun mener eleven har vist utfordrende atferd:

Det kan jo for eksempel være hvis vi har stasjonsarbeid, så er det kanskje noen selvgående stasjoner der det skal være oppgaver som de har fått godt forklart og så er det noen som begynner å kaste for eksempel gruppeboksen med blyanten rundt, eller begynner å tegne over i andre sine bøker, begynner å rive i sider i andre sine bøker.

I samtalen om hvordan informantene vil beskrive et velfungerende læringsmiljø, kommer de på ulike måter inn på temaet klasseledelse. Informant 1 sier:

Jeg prøver å være ganske tydelig i forventninger og sette ord på det. Og også jobbe til det kjedsommelige med struktur egentlig (...) Jeg har veldig god erfaring med å være tydelig på hva som er rollene våres. (..) vi bruker kanskje mye tid på å innføre strukturer og forventninger. Og det kan være uvant for ganske mange, at faktisk de opplever at når jeg først sier noe da har jeg bestemt at det skal være sånn, og da gjennomfører vi det sånn.

Informant 4 får også frem viktigheten av det å innføre gode rutiner ved å si:

Hvis det skal være velfungerende så er forutsigbarhet viktig. At elevene vet hva som skal skje i timen og at de også kjenner til rutinene for ting som skal skje i timen. Det gjør at barna er litt mer forberedt på hva som skal skje og dermed blir de også mer trygge i det de skal holde på med.

Informant 2 kommer også inn på tematikken, og sier:

Også dette med å vise omsorg, men å være veldig tydelig. Jeg kan på en måte være streng, men det snur fort til å på en måte bli varm igjen

Informant 3 kommer også inn på klasseledelse ved å si:

I noen klasser så kan du jo ikke tøyse og tulle så mye for da blir de høy med en gang, men hvis vi på en måte får skapt en sånn... det man kan tøyse uten at det tar av, det syntes jeg er veldig hyggelig da.

4.1.2 Drøfting av klasseldelse

I denne studien ble det som nevnt intervjuet fire ulike lærere, som naturlig er forskjellige individer. Hva de opplever som utfordrende vil trolig også være ulikt, og det de ser på som utfordrende atferd kan da variere. I teoridelen ble det presentert og drøftet ulike teori, blant annet to ulike holdninger hos lærere, og det vil bli diskutert her. Hvordan informantene stiller seg til disiplin og ro i klasserommet og hvordan de går frem for å skape et godt læringsmiljø vil trolig påvirke hvordan informantene er som klasseleder, hva de vektlegger og hvordan de arbeider.

4.1.2.1 Utfordrende atferd

Informantene beskriver utfordrende atferd som blant annet barn som opplever uro i kroppen, ikke klarer å sitte i ro på stolen, roper og løper rundt i klasserommet. Atferden blir her forklart som beskrivende egenskaper hos barnet. Det er noe barnet gjør eller ikke gjør, som bryter med de voksnes forventninger til hva barnet skal gjøre (Lund, 2012, s. 22). Ut fra formuleringer som «klarar ikke sitte i ro» kan det ses på som at informantene har en oppfatning om at dette er en mangel eller en svakhet ved eleven, slik som Overland (2015) får frem at lærere gjør innenfor individperspektivet. Utfordringene knyttes her til egenskaper ved barnet. Egenskapene ved individet er da mulige årsaker til hvorfor atferden oppstår, og det kan tenkes at det på denne måten kan det være lett å sette melkelapper på eleven ved å tillegge dem egenskaper som er beskrevet.

Informant 4 nevner i sin forklaring at dersom elever blir mentalt sliten kan de vise utfordrende atferd. Han beskriver at barna går fra barnehage til skole og holder på å tilpasse seg til å bli elever, og at det er mer mentalt krevende å være i klasserommet, og at en sliten 6-åring ofte kan vise utfordrende atferd. Dette kan ses opp mot hva som gjør eleven sliten, og hvordan eventuelt lærere kan gjøre hverdagen mindre slitsom for elevene. Bjørnsrud (2014) beskriver at hver enkelt elev skal inkluderes i skolen ved at lærere tilrettelegger for tilpasset opplæring for utvikling og læring (s. 13). Prinsippet om tilpasset opplæring og inkludering beskrives her som at det ikke bare er barnet som skal tilpasse seg skolen, men at skolen og lærerne også må tilpasse seg barnet. Informant 4 forklarer at han er klar over at det er krevende for en 6-åring å være i klasserommet, og det kan med det ses på som naturlig at han forsøker å tilpasse klasserommet mer til eleven. Ulike avbrekk, pauser eller aktiviteter kan her være med på at skolen tilpasser eleven, og at ikke kun eleven trenger å tilpasse seg skolen.

Da informantene fikk spørsmål om hvordan de vil forklare årsaken til den utfordrende atferden vektlegges det i større grad omgivelsene rundt eleven enn når de beskrev begrepet utfordrende atferd. Informantene nevner oppdragelse, hjemmeforhold, lærevansker, henge etter faglig og mangel på mestringsfølelse som mulige årsaksforklaringer. Her kan det ses på som at informantene går litt bort fra individperspektivet, og heller forklarer atferden ut fra et systemperspektiv. Årsaksforklaringen blir med dette ikke sett på som en svakhet hos eleven i like stor grad, men forklares av en rekke faktorer også utenfor individet som Overland (2015) trekker frem innenfor systemperspektivet. De får på mange måter frem forholdene rundt eleven og ikke elevens egenskaper.

Det kan også tenkes at slike årsaksforklaringer er mer mentaliserende holdninger enn ved individperspektivet. Ut fra beskrivelsene informantene gir kan det tolkes som at de er mer opptatt av elevenes sinn i kontekst. Det kan også tenkes at informantene i større grad er villig til å undersøke om det er noe i den aktuelle konteksten som gjør at eleven reagerer slik han eller hun gjør, noe som Skårderud og Duesund (2014) får frem er sentralt innenfor mentalisering.

Likevel vises det at det er en forskjell i informantenes forklaring på årsaken til utfordrende atferd. Informant 3 nevner gjentatte ganger noe som de andre informantene ikke kommer inn på. Hun beskriver at *veldig mye bunner i usikkerhet hos eleven*. En slik årsaksforklaring kan ses på som en svakhet ved en egenskap hos eleven, og det kan igjen trekkes linjer til individperspektivet. Informanten forklarer årsaken som noe iboende i eleven, og forklaringen mangler den miljømessige beskrivelsen, som at for eksempel skolen eller hjemmet er med på å påvirke atferden. Sett i lys av Overland (2015) sine tanker om individperspektivet, kan det tenkes at et slikt syn kan redusere læreres oppmerksomhet på forhold som bør forbedres eller endres. Kanskje det er noe rundt eleven som gjør eleven usikker og tiltakene eleven trenger også må omhandle omgivelsene rundt og ikke kun være rettet mot individet.

På den andre siden kan det ses på som at informanten forklarer årsaken til atferden med usikkerhet, men at denne forklaringen ikke medfører at elevenes opplæring tilpasses etter forholdet. Skårderud og Duesund (2014) hevder at forklaringer som «eleven er usikker» ikke nødvendigvis er gale forklaringer, men at de er lite mentaliserende i form av å være opptatt av sinn i kontekst (s. 160). Det kan likevel tenkes at informanten er opptatt av å finne ut av hvor denne usikkerheten kommer fra, og er villig til å sette i gang tiltak også rundt eleven.

Informant 1 tydeliggjør i samtalen om utfordrende atferd at man må se hva som ligger bak atferden. Hun sier at man må *tenke at det er et uttrykk for noe. Sånn at jeg må være nysgjerrig på hva det her kan være et uttrykk for*. Kinge (2020) får frem at barn som opplever blant annet usikkerhet kan føle behov for forsvar og beskyttelse, som kan arte seg som utagerende atferd (s. 31). Eleven kan her oppleve indre frustrasjoner, forvirring og fortvilelse bak elevens reaksjon. Det kan ses på som at informanten er bevisst på dette da hun forteller at atferden er et uttrykk for noe.

Sett i lys av det Nordahl et al. (2005) får frem om beskyttelsesfaktorer, kan det ses på som at jo flere beskyttelsesfaktorer som er til stede i skolen, jo mindre sjanse er det for at elevene viser utfordrende atferd. Beskyttelsesfaktorer kan være en god relasjon til eleven, at eleven har noen å være med på skolen, og at læreren sørger for at opplæringen er tilpasset eleven. Dersom informanten er bevisst på dette, og mestrer arbeidet med det, kan det tenkes at selv om eleven opplever usikkerhet, som kan være en risikofaktor, vil ikke eleven vise en utfordrende atferd fordi beskyttelsesfaktorer reduserer risikofaktorens negative innflytelse på barnet (Nordahl et al., 2005, s. 82). Dersom læreren fokuserer på hva som kan ligge bak atferden, slik som informant 1 får

frem, kan det tenkes at omfanget av utfordrende vil reduseres i større grad enn hvis fokuset er på selve handlingene baret utfører.

4.1.2.2 Rutiner og forventninger

I intervjuene kom vi inn på informantenes måte å arbeide i klasserommet på. Ogden (2012) får frem at lærere kan vektlegge forskjellige verdier i sin klasseledelse, men at hensikten ofte er den samme: å etablere et godt læringsmiljø som ivaretar elevenes personlige og sosiale behov, og som legger forholdene godt til rette for læring og undervisning (s. 18). I løpet av intervjuene fikk jeg inntrykk av at dette var noe samtlige informanter ønsket. Informant 1, 2, og 4 får blant annet frem flere ganger at de prøver på, og har god erfaring med, å være tydelige klasseledere. I denne sammenheng kommer de inn på tydelige forventninger, roller, strukturer og rutiner, samt balansen mellom det å vise omsorg og å være tydelig.

Eksempelvis sier informant 4 at hvis elevene kjenner rutinene vil de bli mer forberedt på hva som skal skje og dermed også mer trygge på hva de skal holde på med. Her bruker informanten hensynet til barnet i sin forklaring og det kan ses på som en vekst-holdning. Ogden (2015) får frem at når rutiner fungerer, er de både problemforebyggende for klassen og arbeidsbesparende for lærere (s. 41). Det kan her tenkes at informanten er bevisst på egne handlinger, og arbeider med å få inn gode rutiner for å gi elevene trygghet, men kanskje også minske omfanget av utfordrende atferd.

Informant 3 kommer ikke inn på dette på samme måte. Intervjuguiden inneholder spørsmål som åpner opp for drøfting av informantens klasseledelse, men ingen direkte spørsmål knyttet til dette temaet. Det kan tenkes at intervjuet drar i en annen retning, og jeg kan ikke si at hun ikke vektlegger det samme, noe annet eller det motsatte som de andre informantene. Likevel kan det drøftes at kanskje informant 3 på det tidspunktet intervjuet ble utført opplever at elevgruppen ikke har sterkt behov for ledelse og dermed ikke vektlegger det i intervjuet. Ogden (2015) får frem at noen klasser krever mer enn andre, og at det kan være mange ulike grunner til dette. Kanskje hun nå underviser i fag eller på tidspunkt på dagen som ikke er like krevende for den aktuelle elevgruppen. Det kan også tenkes at informanten viser til at elever kan lære seg rutiner via tydelige forventninger som gjør at det sjelden kreves en kontrollerende holdning fra læreren i form av streng disiplinering. Dette er ikke gitt, og det er vanskelig å si nøyaktig hvor informanten stiller seg til denne tematikken.

Informant 3 får likevel frem at elevgrupper er forskjellige, og hun beskriver at noen klasser ikke tåler å tøyse og tulle så mye for da blir de høy med en gang. Dette virker å være i tråd med Ogden (2015) som beskriver at noen klasser er mer krevende enn andre. Kanskje informanten har ulike elevgrupper til ulike tider. Ogden (2015) får frem at dette kan ha noe å si for hvor mye ledelse det krever av læreren for å skape arbeidsro. Videre presiseres det at yngre elever har mer behov for ledelse enn eldre, siden de har mindre tid og færre muligheter til å tilpasse seg skolens forventninger til atferd og arbeidsvaner (Ogden, 2015, s. 126). Det som Ogden (2015) får frem her kan være med på å gi en spenning når lærerne skal tolke det som blir beskrevet. Heller enn å

tenke at elever har ulike behov for ledelse, kan en kanskje øke aksepten for uro. Lund (2012) beskriver at vanskene ikke er i barnet, men blir til når den møter forventninger og krav som barnet ikke klarer å imøtegå (s. 22). Det kan ses på som at ved det Ogden (2015) beskriver, blir det tatt lite høyde for at utfordrende atferd ikke bare ligger hos eleven, og at vanskene oppstår i samspill med omgivelsene. Det kan tenkes at dersom lærerne ser litt bort fra den måten å tenke på, kan elevens potensiale komme mer frem. Da kan lærerne gi mer plass og rom til eleven.

4.1.2.3 Proaktiv klasseledelse

Ut fra tidligere drøfting i dette kapittelet kan det ses på som at informantene er opptatt av rutiner og forutsigbarhet. Slik Ogden (2015) hevder så handler dette om å være proaktiv (s. 188). Med en slik proaktiv klasseledelse forsøker man å forebygge utagerende atferd eller uønskede hendelser (Ogden, 2015, s. 188). Informant 1 beskriver at *Den utfordrende atferden er jo den som ikke så lett lar seg korrigerer og som noen ganger kan virke som den kommer som lyn fra klar himmel*. Det kan her ses på som at informanten opplever det som mer utfordrende å stoppe uro enn å forebygge den, slik Ogden (2015) også viser til (s. 145). Det kan altså ses på som at informanten opplever det verdifullt å arbeide proaktivt.

Det å være proaktiv kan syntes å være gjeldene for informant 1, 2 og 4. Dette kommer til syne ved at informantene forsøker å være i forkant ved å beskrive forventningene tydelig, bruke mye tid på innføring av strukturer og la elevene ha kjennskap til de ulike rutinene de har i løpet av skoledagen. Informant 3 forklarer at hun ønsker å skape en god relasjon til elever som viser utfordrende atferd. Ogden (2015) får frem at proaktiv klasseledelse omhandler hvordan læreren forebygger eller korrigerer begynnende problematferd på måter som forstyrrer læringsaktivitetene minst mulig (s. 53). Det kan med dette ses på som at dersom informanten arbeider med relasjonsbyggingen etter eleven har vist utfordrende atferd over tid, kan det ses på som å ikke være svært proaktivt. Men, dersom informanten setter i gang arbeidet med relasjonsbyggingen før eller i det eleven begynner å vise utfordrende atferd, arbeider hun proaktivt. Informanten tar også opp viktigheten av lærer-elev-relasjon flere ganger i intervjuet og det kan tolkes som at dette er noe hun verdsetter høyt, og jobber med jevnt med, altså proaktivt.

Likevel beskriver alle informantene situasjoner de opplever som stressende og kaotiske, hvor det oppstår utfordrende atferd. Den proaktive klasseledelsen skal som sagt ha en forebyggende funksjon (Nordahl m.fl., 2005, s. 188), og det kan derfor på den andre siden ses på som at lærerne ikke har lyktes i det forebyggende arbeidet eller at de ikke har satt i gang tilstrekkelige proaktive strategier. Da informant 1 fikk spørsmål om å beskrive en situasjon hvor hun opplevde at en elev viste utfordrende atferd, sa hun blant annet: *«For eksempel ikke kommer i ringen, begynne å klatre på møbler, lage lyder, sier noe stygt til medelever, herme etter læreren (...)*. Her viser informanten til at eleven ikke nødvendigvis alltid viser lik atferd. Hun viser senere til en frustrasjon over mangel på tid, og det kan trolig tolkes som at dersom det blir satt i gang proaktive tiltak for å minske den utfordrende atferden, viser eleven til en annen form for utfordrende atferd. Det kan altså ses på som at informantene opplever det som utfordrende å ligge i forkant på alle områder.

4.2 Anerkjennelse

4.2.1 Presentasjon av funn

I intervjuet kom vi inn på lærer-elev-relasjoner, som var en av hovedkategoriene i intervjuguiden. I samtalen omkring dette temaet forteller informant 1 blant annet:

Når jeg skjønner at han eleven er urolig på fredager fordi han gruer seg til helgen for da er det for eksempel bytte mellom de to hjemmene. Med en gang jeg skjønner det, og anerkjenner det, og kanskje kan si det at «jeg merker at du er litt urolig nå, skal du til mamma» eller «skal du til pappa» sånn at vi bare får en bitteliten samtale om det så er det lettere. Men du må jo komme til det stedet der eleven vil dele noe med deg.

I samtale om hvordan informanten arbeidet med å skape en god relasjon til elever som viser utfordrende atferd forklarer informant 1 blant annet:

Og gjerne vise det til de andre, «se på det stilige som han har bygget nå» eller «hør på det fine hun har laget».

Senere i intervjuet forklarer hun at:

Man blir god til å fake det litt. Og sånne ting som anerkjennelse, fordi om jeg ikke forstår, jeg kan jo tenke «hvorfor hylter du nå?»

Da informant 3 ble stilt det samme spørsmål vedrørende hvordan hun arbeider for å skape en god relasjon til elever som viser utfordrende atferd forklarer hun først at hun kan blant annet:

Sette inn sånn banking-tid med han, følge ekstra opp, gi masse skryt (...) Ja det er jo å finne interesser til eleven og bruke det både når du skal prøve å innhente han fra den uønskede atferden, eller også utenom når de viser god atferd, med mye skryt og snakke positivt og trekke frem gode ting da når ting ikke står på.

Videre beskriver hun at hun hadde en elev som ikke «tålte skryt», og etter det ble gitt skryt så var det «mye utfordrende atferd etterpå». Hun forklarte at:

Hvis han hadde gjort noe positivt og du ga han skryt for det så var det neste å bare kaste blyanten eller klatret opp i veggene eller gå inn i skap. Han hadde en tydelig reaksjon på den skryten da. (...) Så da måtte vi heller tone ned og ha samtaler som ikke var skryt, men som bare var samtaler om interesser da.

Videre forklarer hun:

Jeg skjønner jo det at hvis du føler at skryten ikke er rettet mot deg eller hvis det er skryt bare for at det er skryt, men vi følte ikke at den skyten vi ga var bare for å gi skryt, men at det var fremhevende og positivt.

4.2.2 Drøfting av anerkjennelse

I intervjuet får informant 3 frem at dersom en elev viser utfordrende atferd, ønsker hun å skape en god relasjon til eleven, og at dette kan være med på å redusere atferden. Hun forklarer at dette gjør hun blant annet ved å gi eleven masse skryt. Tveit (2012) beskriver at ros og anerkjennelse har stor betydning for relasjonsbyggingen, gjennom å få positiv tilbakemelding fra en lærer (s. 9). Dette kan altså være i tråd med det informantene forteller. Det kan likevel drøftes om det informantene beskriver er å gi ros eller anerkjennelse til eleven. Juul og Jensen (2003) får frem at det er et tydelig skille mellom disse to begrepene (s. 74). Dersom informantene roser eleven vil det kunne bygge opp elevens selvtillit, mens dersom hun anerkjenner eleven kan det styrke elevens selvfølelse (Jensen & Juul, 2003, s. 74).

Drugli (2008a) beskriver fem forutsetninger for å skape positive relasjoner, hvor anerkjennelse er den av dem. Det blir beskrevet at dersom barnet gjør noe bra eller forsøker på mestring, er det viktig å få anerkjennelse av voksenpersoner. Dette kan man gjøre i form av blikk, ord, handlinger, smil eller fysisk kontakt (Drugli, 2008a, s. 67). Informanten forteller at hun gir *mye skryt og snakke positivt og trekke frem gode ting da når ting ikke står på*. Anerkjennelse omhandler det å forstå, se tolerere og bekrefte barnet (Tveit, 2012, s. 11), mens det å gi ros i større grad omhandler å gi positive tilbakemeldinger. Med bakgrunn i informantens forklaring på hvordan hun gir «skryt» kan det tolkes som at det hun gjør er å rose eleven.

Juul og Jensen (2003) knytter det å gi ros til bygging av elevens selvtillit, og ikke elevens selvfølelse (s. 74). Et relevant spørsmål vedrørende dette er om informantene bevisst jobber for å styrke elevens selvtillit, eller om hun egentlig ønsker å styrke elevens selvfølelse. Som nevnt er den gitte situasjonen at informantene ønsker å skape en god relasjon til eleven for å kanskje redusere den utfordrende atferden. Juul og Jensen (2003) får frem at mennesker med lav selvfølelse kan enten reagere med innagerende eller utagerende atferd (s. 73). Med dette sagt kan det tenkes at informantene egentlig ønsker å styrke elevens selvfølelse og da anerkjenne eleven istedenfor å rose eleven. Dersom dette er tilfellet, er det ikke det å gi *skryt og trekke frem det positive og gode* som skal til, ifølge Juul og Jensen (2003).

Informant 1 påpeker på den andre siden at i arbeidet med å skape en relasjon til eleven vil hun bevisst anerkjenne eleven ved å si for eksempel «*jeg merker at du er litt urolig nå, skal du til mamma?*». Når informantene sier dette kan det ses på som at hun legger merke til barnets atferd og bekrefter og anerkjenner den. Dette er i tråd med det som Juul og Jensen (2003) får frem i arbeidet med å styrke elevens selvfølelse. Det kan også ses på som at læreren er reflektert over egne handlinger og «ser» inn i andres livsverden, slik som Schibbye (1998) omtaler som selvrefleksjon (s. 164). Hun setter seg inn i elevens verden for forsøker å forstå hvordan denne verden ser ut fra elevens perspektiv.

Likevel forteller informant 1 også at hun kan «fake» en slik anerkjennelse. Da denne studien ikke tar for seg observasjon av situasjonen informantene forteller om, er det

vanskelig å si hvordan eleven oppfatter dette, hvilke signaler informantene sender til eleven etc. En kan likevel spekulere i om eleven oppfatter det som troverdig eller ikke. Det kan tenkes at sjansen for at eleven ikke vil oppfatte anerkjennelsen som troverdig er større når informantene ikke mener det hun sier. Videre kan det ses på som at anerkjennelsen vil ha en større verdi dersom den voksne bryr seg og oppleves som troverdig. Til tross for at informantene ønsker å få frem en usann anerkjennelse, kan det hende at eleven opplever læreren som at hun forstår og at det ikke er noen bakenforliggende agendaer.

Informant 3, som i tidligere drøfting forklarte at hun ga skryt til elevene for å bygge en god relasjon, forklarer også har opplevd at dette ikke fungerer. Hun forteller om en elev som hadde *en tydelig reaksjon på skryten*. Hun forklarer at *Hvis han hadde gjort noe positivt og du ga han skryt for det så var det neste å bare kaste blyanten eller klatret opp i veggene eller gå inn i skap*. Tveit (2012) får frem at noen elever er vanskelig å rose og at lærerens relasjon til eleven har stor betydning for om rosen oppleves som meningsfull og reell for eleven (s. 15). Informantene beskriver at hun ønsket å bedre relasjonen til eleven, og det kan med dette tenkes at hun hadde en oppfatning om at deres relasjon ikke var svært god. Sett i lys av det Tveit (2012) får frem, kan det hende rosen informantene gir ikke oppleves som meningsfull for eleven, nettopp fordi relasjonen mellom dem ikke oppleves som god. Kanskje læreren ikke er en viktig person i barnets liv, slik som Juul (1996) får frem som en sentral faktor. Det er ikke gitt at dette er grunnen til at eleven utagerte mer etter den gitte rosen, det kan også tenkes at eleven var sjenert og ikke likte den oppmerksomheten som medfølger rosen. I den situasjonen informantene forteller om kan det tenkes at hennes talehandling har en annen funksjon enn det hun tror den har. Eleven som blir talt til opplever det på en annen måte, og informantene oppnår ikke det hun trodde hun skulle oppnå.

Informant 1 nevner en ting til når hun sakker om hva hun gjør for å skape en god relasjon til elever som viser utfordrende atferd. Hun kan gjerne *visе det til de andre*, «*se på det stilige som han har bygget nå*» eller «*hør på det fine hun har laget*». Sett i sammenheng med tidligere drøfting og det informant 1 påpekte med at hun ga eleven skryt, kan dette også ses som å gi ros til eleven. Ved å si dette, gir informantene en positiv tilbakemelding til eleven på det han har bygget. Juul (1996) beskriver viktigheten av at barnets følelser oppfattes og ikke vurderes. Sett i lys av eksempelsituasjonen hvor Lars har tegnet en tegning og at kontakten mellom dem mislykkes dersom mor skryter av tegningen, kan det ses på som at kontakten mellom informantene og eleven også mislykkes i denne situasjonen. Juul (1996) begrunner dette med at Lars ikke ønsker en vurdering av tegningen. I denne situasjonen kan det tenkes at informantene eksempelvis kunne påpekt at det han bygget gjorde henne glad eller at hun ble i godt humør av å se på det han hadde bygget, og med det anerkjent elevens personlige uttrykk.

På den andre siden sier ikke informantene noe om at hun føler relasjon deres blir svekket etter hun sier utsagn som dette, og det kan dermed tenkes at eleven ønsket ros for det han hadde bygget og ikke oppfatter det som en vurdering. Relasjonen mellom eleven og læreren kan da tenkes å bli bedret, grunnet eleven blir sett og blir møtt på den måten han trenger. Det kan også tenkes at informantene anerkjenner eleven på andre områder

og at eleven på den måten får følelsen av anerkjennelse og ikke kun vurdering. Dette kan det også hende at informanten gjør uten at hun tenker over det, og derfor ikke nevner det i intervjuet.

Med bakgrunn i funnene og drøftingen i dette delkapittelet kan ses på som at de to informantene, informant 1 og 3, har forskjellige måter å utrykke seg på. Informant 1 forklarer at hun kan *gi masse skryt* mens informant 3 beskriver at hun kan si *se på det stilige han har bygget*. Det informant 3 beskriver kan tenkes å være noe informant 1 kan si da hun *gir skryt*. Kanskje ønsker de å gjøre det samme, og kanskje de gjør det samme, men de ordlegger seg ulikt om sine handlinger.

4.3 Samvittighet

4.3.1 Presentasjon av funn

Da informantene fikk spørsmål om hva de syntes er utfordrende i situasjoner hvor en eller flere elever viser utfordrende atferd, kommer det frem at de finner det utfordrende at det er mangel på tid, voksne og at de får dårlig samvittighet. Informant 2 sier:

Det er jo de andre elevene. På en måte ikke beskytte de andre, men at de andre også får oppmerksomheten. For det er jo veldig ofte at de som det er utfordringer med, får veldig mye oppmerksomhet. (...) Ja, det er på en måte den samvittighetsbiten min som jeg syntes er utfordrende.

På samme spørsmål trekker informant 3 frem at:

Nummer 1 er jo det at du ofte har veldig mange elever i tillegg. Så der du gjerne kunne tenkt deg å kanskje brukt litt mer tid på de andre elevene også, så er det på en måte stadig oppmerksomhet som må vendes for å drive brannslukking. (...) Så det er det jeg føler at er den største utfordringen; Det er ikke selve ungen som utagerer, men det er samvittigheten for de rundt.

Videre fikk informantene spørsmål om hva som kunne gjort arbeidet bedre eller lettere for dem. Da svarte informant 4:

Altså det som ofte gjør det lettere, det er jo som jeg sa, hvis eleven har en ressurs på seg, så kan du også få en voksenperson som har eleven til å få en relasjon til eleven, til å også kunne snakke med dem. Du kan ta deg av gruppen, men den andre.. det hjelper jo, det er det ingen tvil om. Altså voksentetthet er det ingen tvil om at hjelper.

Informant 2 svarer:

Mindre grupper.

Informant 1 svarer:

Ja, det er mange ting. Det er ofte sånn at det er bedre dersom vi er flere som samarbeider. Jeg syntes det er best at vi er et team. Vi møter elevene på forskjellige måter, vi har ulik kjemi med dem og vi... ikke én lærer kan møte alle behov hos alle elever. Så det er fint at vi er flere. Og da er vi flere om å samspille også.

Videre i intervjuet får flere av informantene frem at i selve situasjonen med eleven som viser utfordrende atferd blir de ikke stresset av selve atferden, men de fordi de får dårlig samvittighet ovenfor de andre elevene. Informant 3 beskriver dette ved å si:

Det som stresser meg da er ikke selve situasjonen som oppstår med den utagerende eleven, men som vi snakket om i ste, det med at det er så mange som er alene, eller noen som du vet ikke får produsert noen ting i boken, med mindre du er innom med jevne mellomrom.

Informant 4 viser til bekymringen for de andre elene ved å si

Og det gjør jo at jeg blir stresset fordi jeg vet at det er så mange elever som sitter der og som skulle ha hatt hjelp og som flere av de ikke får noe utbytte av dagen. Fordi at noen få stjeler hele oppmerksomheten min. Så det kan stresse meg noen ganger.

Informant 2 trekker frem at i situasjonen gjør hun det som faller seg naturlig. Dette beskriver hun ved:

Stort sett blir jeg stresset hvis det går utover de andre. Jeg er litt opptatt av det å beskytte de andre, så da kan det bli litt sånn at hodet går i spinn og jeg tenker «hvordan kan jeg ordne denne situasjonen best mulig» (...) der og da gjør jeg bare det som faller meg naturlig, men etterpå så kan jeg begynne å analysere.

Videre i samtalen om at hun blir stresset legger hun til:

jeg er ganske god på å skjule det. Den eneste måten man kan se det på er at jeg blir litt rød i ansiktet.

Mønsteret i datamaterialet viser videre at informantene hevder at elevene som viser utfordrende atferd krever arbeid som tar tid, og at det går ut over de andre elevene. Informant 4 beskriver at:

Enkeltelevener tar så mye oppmerksomhet at de andre elevene mister sitt tilbud. Og det gir en dårlig følelse, du sitter alltid igjen med en dårlig følelse hvis du har brukt fryktelig mye tid på en enkeltelev og gjelder at mange av de elevene du vet sitter der og prøver å jobbe, men som kanskje ikke har forutsetningen til å løse oppgaven godt nok, ikke får den hjelpen de trenger.

Videre legger han til:

Det er alltid lite tid ja. (...) Du skulle hatt mer tid til å kunne snakke med elevene.

Informant 2 viser til utfordringene ved å ta seg tid til å ta en elev bort fra elevgruppen:

Vi har jo en stor krok i vår gruppe og så hvis jeg tar meg tid til å snakke med en elev, så ender hun jeg deler krok med opp med storgruppen. Og da er det mange som faller av.

4.3.2 Drøfting av samvittighet

Damsgaard (2013) får frem at lærerne befinner seg i spenningsfeltet mellom individuelle og kollektive hensyn, mellom det reelle og det ideelle, mellom krav om effektivitet og enkeltmenneskets behov. Datamaterialet i denne studien indikerer at informantene opplever disse spenningsfeltene. Det viser seg å være en forskjell i det lærerne ønsker å oppnå og det de føler de lykkes med. Denne forskjellen kan ses ut fra ulike faktorer da informantene knytter det opp mot blant annet mangel på tid, stress og dårlig samvittighet.

4.3.2.1 Mangel på tid

Mønsteret i datamaterialet viser at informantene finner utfordringer tidsmessig i møte med elever som viser utfordrende atferd. Informant 4 sier blant annet *Det er alltid lite tid ja. Du skulle hatt mer tid til å kunne snakke med elevene.* I sammenheng med elever som viser utfordrende atferd trekker han også frem at *du sitter alltid igjen med en dårlig følelse hvis du har brukt fryktelig mye tid på en enkeltelev.* Dette kan ses i lys av at Drugli (2008a) påpeker at elever som vekker bekymring ofte trenger mer støtte, oppmerksomhet, og omsorg (s. 68). Her kan det tenkes at informanten ser elevens behov for nettopp dette, men at tiden ikke strekker til. Videre hevder informanten at han får dårlig samvittighet dersom han gir eleven det han mener eleven trenger. Dette begrunnes med at han ser at det går ut over de andre elevene. Tidsperspektivet kommer inn også her. Informanten opplever trolig at han ikke har tid til å både gjøre det han mener eleven som viser utagerende atferd trenger, og gi de andre elevene det de har behov for. Det kan ses på som at informanten her befinner seg i spenningsfeltet mellom kravet om effektivitet og enkeltmenneskets behov. Skal han gjøre det han ser eleven trenger, eller skal han tenke på de andre elevene i klassen? Videre kan det med dette ses på som at informanten har kompetanse til å se hva eleven trenger, men han opplever å ikke strekke til og begrunner dette med mangel på tid.

Informant 2 knytter dette med mangel på tid opp mot dårlig samvittighet når hun sier *Vi har jo en stor krok i vår gruppe og så hvis jeg tar meg tid til å snakke med en elev, så ender hun jeg deler krok med opp med storgruppen. Og da er det mange som faller av.* Det kan ses på som at informanten her befinner seg i spenningsfeltet mellom det individuelle og kollektive hensyn. Det kommer tydelig frem at dersom hun velger å ta seg tid til en elev, så sitter hun igjen med en følelse av at det går ut over de andre i elevgruppen. Det kan også tenkes at informanten her beskriver det tidspresset som også Skaalvik & Skaalvik (2013a) kommer inn på som en stressfaktor for lærere. I situasjonen informanten beskriver kan det tenkes at hun ble pålagt en ny arbeidsoppgave, nettopp ved å ta en samtale med enkelteleven. Denne arbeidsoppgaven gjør at informanten ikke strekker til der hun hadde planlagt å være, og hun får en følelse av at dette går ut over de andre elevene.

Skaalvik og Skaalvik (2013a) får frem at mellom 80 og 90% av lærere gir uttrykk for et sterkt tidspress i skolen (s. 67). Tidspress er som nevnt noe som også kommer frem i datamaterialet i denne studien. Informanten uttrykker et ønske om at hvis de hadde hatt mer tid så hadde de hatt mer tid til den enkelte elev, og fått mindre dårlig samvittighet. Likevel kan det på den andre siden tenkes at dersom informantene fikk mer tid, lengre

dager og flere timer med elevene, ville de ikke oppnådd det de egentlig ønsker. Den dårlige samvittigheten informantene beskriver kan i større grad henge sammen med at de er glade i jobben sin, at de bryr seg om elevene, og da alltid vil sitte igjen med en følelse at de kunne gjort mer. Selv om de får frem at en utfordring i arbeidet med elever som viser utfordrende atferd er mangel på tid, så kan det tenkes at uansett hvor god tid de hadde hatt så kunne de ha sittet igjen med en følelse av dårlig samvittighet. Grunnlaget for en slik tolkning ligger i at informantene uttrykker at de bryr seg, og at de på denne måten uansett hvor god tid de hadde hatt, alltid kunne fått en følelse av at de kunne gjort noe mer.

Slik som informant 2 beskriver det i det nevnte utsagnet, kan det tenkes at en ekstra voksenperson heller ville lettet på den dårlige samvittigheten. Dette kunne ført til at informanten heller fikk en følelse av at de andre elevene ble tatt vare på mens hun snakket med enkelteleven. Informant 4 beskriver dette ved å si *voksensentetthet er det ingen tvil om at hjelper*. Videre får informant 2 frem at *mindre grupper* også kan gjøre arbeidet lettere. I tråd med dette beskriver informant 1 at *ikke én lærer kan møte alle behov hos alle elever*. Her kommer viktigheten av voksenrett frem, slik som informant 2 også presiserer, men at det også er viktig for elevenes del, og ikke bare for lærerne. Det kan altså tenkes at informantene ikke mener «mer tid» som i lengre arbeidsdager, men mer tid til å gjøre det de ser skal til for enkelteleven, og det de ønsker å lykkes med.

4.3.2.2 Stress

Skaalvik og Skaalvik (2013a) får frem at arbeidet som lærer både kan være uforutsigbart og stressende (s. 6). En gjennomgående faktor i denne studiens datamateriale er at informantene hevder de opplever stress i løpet av en arbeidsdag. I samtalen om elever som viser utfordrende atferd kommer de alle inn på at de opplever å kjenne på en følelse av stress. Dette kan ses i tråd med undersøkelsen Skaalvik og Skaalvik (2013a) viser til av Skaalvik og Fosen (1995) som får frem at lærere opplever disiplinproblemer som spesielt stressende, samt at noen lærere rapporterer om konstant dårlig samvittighet knyttet til behov de ikke har kapasitet til å ivareta. Likevel knytter ikke informantene følelsen av stress direkte opp mot atferden eleven viser, men heller følgene av atferden. Mer spesifikt, at det går ut over de andre elevene.

Informant 4 sier blant annet at *det gjør jo at jeg blir stresset fordi jeg vet at det er så mange elever som sitter der og som skulle ha hatt hjelp og som flere av de ikke får noe utbytte av dagen*. Her beskriver informanten en opplevelse av stress som kan knyttes opp mot både mangel på tid, ressurser og en følelse av dårlig samvittighet. Det kan også her ses på som at informanten befinner seg i spenningsfeltet mellom kravet om effektivitet og enkeltmennesket behov, og at dette utløser stress. Videre kan dette tenkes å være enda et eksempel på at læreren blir tildelt en ny arbeidsoppgave eller ansvarsområde slik som Skaalvik og Skaalvik (2013a) får frem, og på denne måten blir stresset da hun ser at dersom hun utfører denne oppgaven vil det få ut over de andre elevene. Informanten kan ikke være på alle steder samtidig, og kan med det oppleve en følelse av stress trolig fordi hun ser at det går ut over de elevene hun ikke prioriterer i den gitte situasjonen.

Informantenes opplevelse av stress kan tenkes å være et uttrykk for utrygghet. I det nevnte spenningsfeltet kan en trolig bli usikker på sine valg og utrygg på sin posisjon. Lærerne står i situasjoner de kanskje opplever som utfordrende, og de kan da kjenne på en form for stress. Vetland og Aase (2018) skriver at dersom en opplever stress, vil det påvirke væremåten din (s. 71). Informant 2 sier hun er ganske god på å skjule det, og at den eneste måten man kan se det på er at hun blir litt rød i ansiktet. Stresset som informantene opplever vil ifølge Vetland og Aase (2018) trolig komme til uttrykk i større grad enn det informantene selv opplever. Dersom dette er tilfellet, kan det videre tenkes at eleven oppfatter lærerens signaler på stress. Hvordan det eventuelt påvirker eleven er ikke gitt, men det kan spekuleres i hvordan dette eventuelt vil påvirke eleven. Kinge (2020) får frem at der barn opplever blant annet usikkerhet, kan individet føle behov for forsvar og beskyttelse som kan arte seg som utfordrende atferd (s. 31). Det kan med dette tenkes at eleven trolig heller har behov for å være i nærheten av en trygg og rolig voksenperson. Det er likevel ikke sikkert at eleven oppfatter signalene og det er heller ikke gitt hvordan eleven reagerer på dette. Det kan også, på den andre siden, hende at informantene er svært bevisst på at hun ikke ønsker å vise at hun er stresset og mestrer å skjule det. Kanskje hun ser seg selv utenfra og er bevisst på egne handlinger og væremåte, og på denne måten mestrer både å holde stresset inni seg, og se om eleven kan oppfatte hennes signaler om stress. Denne studien tar som nevnt kun for seg informantens egne refleksjoner og uttalelser, og det er derfor vanskelig å ta stilling til hvor godt informantene faktisk mestrer å skjule at hun blir stresset.

4.3.2.3 Gjør det som faller seg naturlig

Som nevnt viser seg å være en forskjell i det lærerne ønsker å oppnå og det de føler de lykkes med. Informant 2 beskriver at *der og da gjør jeg bare det som faller meg naturlig, men etterpå så kan jeg begynne å analysere*. Hun beskriver her at hun i ettertid analyserer situasjonen, og med det trolig tenker gjennom det som har skjedd og valgene hun tok. Det kan dermed ses på som at i dette tidsrommet, i ettertid, danner informantene seg et bilde av å ikke lykkes med at det hun ønsket. Som tidligere drøftet kan det ses på som at lærerne opplever en form for utrygghet i situasjonen. Informantens utsagn her kan tyde på at hun tar med seg denne utryggheten videre ut fra situasjonen og inn i analysen av eget arbeid. Det kan også tenkes at følelsen av dårlig samvittighet kommer til uttrykk i ettertid når informantene analyserer. Kanskje hun også her, ikke kun i selve situasjonen, ser at det går ut over de andre elevene, og med dette får en følelse av dårlig samvittighet.

I selve situasjonen uttrykker informantene en usikkerhet omkring det hun velger å gjøre er riktig og forteller at *hodet går i spinn*. Dette kan ses på som at informantene opplever at det er mange avgjørelser som skal tas på kort tid, og hun blir med det usikker på om hun *gjorde det riktige nå*. Det kan med dette ses på som at hun blir tvunget til å forlate det planlagte og trygge, og blir aktiv og anspent, da hun også opplever stress.

Ved at informantene forteller at hun gjør det som faller seg naturlig i situasjonen, kan det tenkes at det i situasjonens øyeblikk dannes et minne som senere blir en erfaring av

anspenthet i en slik situasjon. Når hun kjenner på det nevnte stresset rekker hun ikke resonnerer seg. Neste gang hun står i noe som hun opplever som en lignende situasjon vil hun igjen gjøre det som faller seg naturlig, trolig basert på erfaringer, minner og kompetanse. Øzerk (2010) presiserer at dyktige lærere har et reflektert forhold til hvilke metoder som er mest hensiktsmessig i de ulike situasjonene og at de fattet beslutninger på å forbedre vilkårene for god opplæring og elevenes læring (s. 118). Det kan med dette tolkes som at informanten ikke «bare» gjør det som faller seg naturlig i situasjonen, men denne følelsen av det naturlige kommer fra tidligere erfaringer og kunnskap. Informanten forteller at hun i etterkant analyserer hva som skjedde, noe som trolig kan være med på å danne reflekterte forhold til ulike metoder i de ulike situasjonene.

4.4 Forholdet mellom lærer og elev

4.4.1 Presentasjon av funn

Viktigheten av å ha en god relasjon til elevene, kanskje spesielt til de elevene som viser utfordrende atferd, er noe alle informantene får frem i intervjuene. Informant 4 sa blant annet:

Hele nøkkelen er at du har en god relasjon til eleven og at du vet hva som vil fungere for den enkelte eleven.

Informant 2 forklarer at:

(...) den praten, og de avtalene, det fungerer hvis du har de med på lag. Hvis du har en relasjon til dem. Hvis du ikke har en relasjon til de, så er de sånn «jeg driter i deg».

Videre legger hun til:

Mangler du relasjon så vil du fort få utfordrende atferd.

Informantene forklarer også at det nødvendigvis ikke blir gjort noe annerledes i arbeidet med å skape gode relasjoner til de elevene som viser utfordrende atferd, men at de kan kreve mer av dette arbeidet. Enten over en intensiv periode eller jevnt over en lengre tid. I samtalen om hvordan informantene jobber for å skape gode relasjoner til elevene fikk informant 4 frem at:

Jeg prøver å gjøre det samme til alle elevene, fordi du vet aldri når du får bruk for den gode relasjonen.

Informant 2 beskriver:

Jeg investerer like mye tid til relasjonsbygging til elevene, men i perioder har jeg en intensiv periode hvor meg må ta litt fra de andre. Går det ut over elevene? Ja, det gjør det stort sett. Dessverre.

Informant 3 får frem:

Det vi endte opp med var at vi gjorde om planen vår helt og ga en lærer «bånding-tid» med den eleven for å prøve å få gjennomført de punktene i mål og tiltaksplanen. Så det som hele tiden skjer da, hvis en frigjøres, så er den andre igjen med 29 barn.

I samtalen om hvordan informantene arbeidet for å skape gode relasjoner til elevene trekker informantene blant annet frem at de må tilbringe tid med elevene, være interessert i deres liv, samt gi litt av seg selv. Informant 1 sier blant annet

Ja, du må rett og slett være interessert i det barnet og det barnet er interessert i. Prøve å snakke med eleven om hva de er interessert i, og hvordan deres verden er.

Informant 2 sier:

Vær i området sammen med de, lek med de, snakk med de, altså vis at du er en type som de kan prate med om alt. At ikke at vi bare skal snakke seriøst hvis du gjør noe feil.

Informant 4 beskriver:

At de kjenner læreren sin litt og at de føler at de vet hvor de har læreren.

4.4.2 Drøfting av forholdet mellom lærer og elev

Mønsteret i datamaterialet viser at informantene mener det er viktig å kjenne elevene, å ha en relasjon til dem, kanskje spesielt til de elevene som viser utfordrende atferd. Denne relasjonen mellom lærer og elev presenterer Spurkeland (2011) som kjernerelasjonen i skolens virksomhet (s. 64). Videre får Nordahl et al. (2005) frem at lærere som har gode relasjoner til elevene ser ut til å oppleve mindre atferdsproblemer enn lærere som ikke har en slik relasjon (s. 210). Drugli (2013) beskriver også at relasjonen mellom lærer og elev er viktig for blant annet elevens atferd i skolen (s. 14). Her kommer viktigheten av en god relasjon til elevene tydelig frem, noe som kan tenkes er i samsvar med det informantene presiserer da de vektlegger ønsket å styrke relasjonen til eleven for å minske den utfordrende atferden.

Informantene forklarer at de nødvendigvis ikke gjør noe annerledes i relasjonsbyggingen til de elevene som viser utfordrende atferd, men at de kan kreve mer av dette arbeidet. De får blant annet frem at de må være interessert i barnet og dets interesser, være sammen med dem, leke med dem, og la bekjentskapet gå begge veier. Dette går på mange måter hånd i hånd med det Drugli (2008a) presenterer som forutsetninger for å skape gode relasjoner. Å se og forstå barnet trekkes frem som en avgjørende forutsetning (s. 66). Dette kan det tenkes at informant 1 får frem da hun sier at *du må rett og slett være interessert i barnet og det barnet er interessert i*, og informant 2 da hun sier *vis at du er en type som de kan prate med om alt*. Informantene får her fram at de må vise interesse for barnet og tilegne seg god kjennskap til barnets liv. Drugli (2008a) påpeker at dersom man har dette, så har man et grunnlag for å kunne arbeide helhetlig rundt barnet og familien hvis det skulle oppstå utfordringer (s. 66).

Som nevnt får informantene frem at de elevene som viser utfordrende atferd krever mer av arbeidet med relasjonsbyggingen. Her viser datamaterialet ulikheter i forhold til hvordan informantene gjennomfører dette. Det vies å være en forskjell ved at informant 2 og 3 investerer tid i en intensiv periode med banking-tid med eleven, mens informant 4 vektlegger i større grad å gjøre det samme i relasjonsbyggingen for alle elevene, hele tiden. Informant 2 beskriver at hun *investerer like mye tid til relasjonsbygging til elevene, men i perioder har jeg en intensiv periode hvor meg må ta litt fra de andre*, vektlegger informant 4 i større grad at han gjør det samme for alle. Dette beskriver han ved *jeg prøver å gjøre det samme til alle elevene, fordi du vet aldri når du får bruk for den gode relasjonen*.

Det informantene får frem her kan ses i lys av det Damsgaard (2013) får frem ved at lærerne befinner seg i spenningsfeltet mellom individuelle og kollektive hensyn, mellom det reelle og det ideelle, og mellom krav om effektivitet og enkeltmenneskets behov. Det kan tenkes at alle tre informantene befinner seg i et eller flere spenningsfelt i situasjonene de beskriver. Informant 2 og 3 beskriver at de investerer tid i en intensiv periode hvor de arbeider med å styrke relasjonen til enkelteleven. Det kan her ses på som at de opplever at de må ta et valg om de skal være til stede for alle elevene, det kollektive, eller sette av tid til en elev, og «ta fra de andre». Informant 2 og 3 kan da befinne seg i spenningsfeltet mellom det individuelle og kollektive hensyn, hvor de beskriver at de må sette av tid til enkelteleven, altså individuelle hensyn. Ut fra

beskrivelsene informantene gir kan det også tenkes at de velger enkeltmenneskets behov fremfor kravet om effektivitet.

På den andre siden kan det tenkes at informant 4 også befinner seg i et eller flere spenningsfelt, men at han tar ulike valg i forhold til informant 2 og 3. Informant 4 beskriver i større grad at han forsøker å gjøre det samme for alle elevene. I spenningsfeltet mellom det individuelle og kollektive hensyn kan det her tenkes at han velger å vektlegge kollektive hensyn. Han begrunner valget med at *du vet aldri når du får bruk for den gode relasjonen*. Det vises altså at ulike lærere utfører metoder i sin yrkespraksis, selv om alle informantene har samme mål; å styrke relasjonen til elevene.

Denne studien danner ikke grunnlag for å argumentere for hvilken av metodene lærerne beskriver som er bedre eller dårligere enn den andre. Dette er på grunn av det ikke blir studert hva som skjer når lærerne gjør det de gjør, eller hva som blir følgene lærernes handlinger. Likevel kan en spekulere i utfallet av de ulike metodene. Ved at informant 2 og 3 velger å sette av tid til enkelteleven i en intensiv periode kan dette gå ut over de andre elevene, noe informantene også får frem i intervjuet. Det kan gå ut over relasjonen til de andre, det faglige og/eller det sosiale. De elevene som sitter igjen, mister kanskje litt av tilbudet lærerne skulle gitt. Metoden informant 4 beskriver går kanskje ikke like tydelig ut over de andre elevene, og læreren får muligheten til å tilbringe tid med alle elevene og skape flere relasjoner. Likevel kan det tenkes at også denne metoden byr på utfordringer da barn som vekker bekymring ofte trenger mer oppmerksomhet (Drugli, 200a8, s. 68) og dette kan trolig være vanskeligere å gi i det kollektive.

Videre kan det tenkes at informant 2 bygger på relasjonen til eleven, også når den er i klasserommet blant de andre elevene uten at hun i like stor grad tenker over det. Drugli (2013) får frem at relasjonene er ikke noe som kommer i tillegg til det læreren ellers gjør, de er der hele tiden på grunn av kontakten mellom lærer og elev, uansett om man tenker på det eller ikke (s. 15). Selv om læreren i intervjuet vektlegger at relasjonsbyggingen til eleven foregår når eleven blir tatt ut, kan det ses på som at hun ubevisst jobber med relasjonen også ellers gjennom skoledagen. Dette kan det tenkes at informant 4 er mer bevisst på, da han i større grad vektlegger å skape relasjonen i klasserommet.

Informant 2 forteller at *hvis du ikke har en relasjon til de, så er de sånn «jeg driter i deg»*. Det informantene opplever her kan tenkes å være en relasjon som krever «pleie og reparering», som Fallmyr (2020) kaller det. Fallmyr (2020) påpeker at dersom man opplever en relasjon man ønsker å reparere, krever det at man feilsøker og blir klar over hva i relasjonen som er ødelagt (s. 251). Det læreren opplever her kan også ses i tråd med det Nordahl et al. (2005) får frem ved at lærere som har gode relasjoner opplever mindre atferdsproblemer (s. 210). Dersom dette er en relasjon som krever pleie og reparering, kan det ses på som at relasjonen ikke er svært god, og at eleven da viser utfordrende atferd. Videre forklarer informanten at de velger å trekke ut eleven og ha en intensiv periode med relasjonsbygging. Dette kan da tolkes som deres måte å finne ut hva i relasjonen som er ødelagt og hvordan de kan bedre den, slik som Fallmyr (2020) påpeker.

I en slik situasjon kan det tenkes at det har oppstått en negativ relasjon, og at begge har en negativ forventning til møtet. Spurkeland (2011) trekker i denne sammenheng frem at en slik type relasjonskvalitet gjerne kan føre til uheldig atferd, som at lærere unngår eleven og begrenser hjelp til kun det mest nødvendige (s. 50). Her kan det ses på som at læreren kunne ha trukket seg unna, men slik informantene får det frem i intervjuene, velger de å heller vie mer tid til å forbedre relasjonen. Likevel vises det en forskjell på hvordan de velger å gjøre dette.

I denne studiens datamateriale kan det tenkes at kompleksiteten i språket dekkes over med uttalelsen «god relasjon». Når informantene beskriver funksjonen av en god relasjon snakke de om å bli kjent med eleven og kjenne eleven ut over det faglige arbeidet i skolen. Videre kan det ses på som at det ligger noe mer i språkbruken deres enn det de omtaler som «god relasjon» og at en «god relasjon» kan bety og innebære mye forskjellig. For eksempel knytter Juul og Jensen (2003) ros opp mot bygging av elevens selvtillit, og anerkjennelse opp mot styrking av elevens indre selvfølelse, og informantene omtaler dette som arbeid de gjør for å skape en god relasjon til eleven. Informantene omtaler av og til «god relasjon» som å gi ros, og andre ganger som å gi anerkjennelse, mens Juul og Jensen (2003) gjør et tydelig skille mellom disse begrepene.

4.5 Oppsummerende drøfting og funn

I fremstillingen av funnene og videre drøfting blir det først presentert informantenes opplevelse av utfordrende atferd og deres måte å arbeide i klasserommet på. Videre går jeg inn på informantenes beskrivelser av ros og anerkjennelse, før det blir beskrevet at informantene opplever stress og mangel på tid i arbeidshverdagen. Hva de sier at de gjør i situasjonen hvor eleven viser utfordrende atferd blir da drøftet opp mot at de kan befinne seg i spenningsfelt, og derfor oppleve situasjonen som utfordrende. Til slutt kommer det frem at alle informantene opplever at en relasjon til eleven som viser utfordrende atferd er viktig, men at dette kan gjøres på ulike måter.

I dette kapitlet har jeg altså forsøkt å belyse ulike sider ved studiens problemstilling *Hva vektlegger lærere på småtrinnet i møte med elever som viser utfordrende atferd i klasserommet?* Sentrale funn er at informantene ønsker å gi elevene ros og anerkjennelse, strykere elevenes selvtillit og/eller selvfølelse, skape gode relasjoner til elevene, skape rutiner og tydelige forventninger, og arbeide forebyggende for å minske den utfordrende atferden. Det viser seg også at informantene opplever at dette arbeidet krever tid, og at de har mangel på tid, noe de presenterer som en utfordring i arbeidet. I selve situasjonen hvor de møter elever som viser utfordrende atferd opplever informantene stress, og at de må handle fort. Informantene får frem at de blir stresset på grunn av flere faktorer, særlig på vegne av de andre elevene. De får en dårlig samvittighet ovenfor de andre elevene. Det kommer altså frem at det ikke er selve den utfordrende atferden de finner utfordrende, men samvittigheten ovenfor de andre elevene.

5 Avslutning

5.1 Oppgaven problemstilling og formål

I denne kvalitative intervjuundersøkelsen har søkelyset vært på utfordrende atferd og lærere på småtrinnet sine refleksjoner omkring dette. Problemstillingen som oppgaven har tatt sikte på å belyse har vært:

Hva vektlegger lærere på småtrinnet i møte med elever som viser utfordrende atferd i klasserommet?

Hver dag møter lærere elever med ulike forutsetninger og behov, og det er lærernes oppgave og legge til rette for en opplæring som ivaretar både fellesskap og hver enkelt elev (Utdanningsdirektoratet, 2021). Formålet med studien har vært å få innsikt i læreres subjektive tanker og opplevelser omkring fenomenet utfordrende atferd, og på denne måten belyse deres tanker rundt temaet. Jeg har forsøkt å kartlegge og redegjøre for hvordan lærere forstår utfordrende atferd og hvilke tanker de har i møte med elever som viser utfordrende atferd.

Utfordrende atferd er et stort og bredt begrep, som i oppgaven har vist å romme ulike forståelser og tilnærminger til atferd. Definisjonen av utfordrende atferd som blir brukt i denne oppgaven bygger på en forståelse av at vansker oppstår i samspill med omgivelsene, som for eksempel skolen. Hvordan læreren utfører sin yrkespraksis kan da kanskje spille inn på elevens atferd, noe som gjør oppgavens problemstilling relevant å studere. Selv om studiens materiale viser at informantene mener at det ikke er kontroll som skal vektlegges i møte med elever som viser utfordrende atferd, har jeg valgt å trekke inn en annen holdning som viser til en mer kontrollerende praksis. Denne posisjonen blir særlig drøftet i kategorien klasseledelse hvor Ogden (2015) beskriver at noen klasser krever mer ledelse enn andre (s. 126). Her kan det i større grad ses på som at elevene som viser utfordrende atferd må disiplineres. Jeg ser på det som både spennende og interessant å få ulike synspunkt inn i drøftingen av studiens funn, og ønsker å belyse at det finnes mange ulike måter å stille seg til oppgavens komplekse posisjon.

Gjennom fire intervjuer av lærere på småtrinnet har jeg fått en unik mulighet til å gå i dybden på deres tanker omkring studiens tematikk. I funnene fra intervjuene kommer det tydelig frem at informantene deler mange av de samme synspunktene, men at det også er noen forskjeller. Alle informantene beskrev situasjoner de har opplevd hvor en eller flere elever viste utfordrende atferd, noe som viser at det er noe de opplever i sin arbeidshverdag. De viser også til tematikkens mange tankemåter og arbeidsmåter, da de beskriver ulike grunner til at eleven viser utfordrende atferd og ulike måter å utøve sin yrkespraksis på. Likevel uttrykker alle informantene samme mål for møtet med elever som viser utfordrende atferd; at elevene skal ha det trygt og godt på skolen og at de vil gjøre det de kan for å få det til.

I henhold til oppgavens problemstilling kan det sies at denne studiens funn indikerer at lærere på småtrinnet, i møtet med elever som viser utfordrende atferd, vektlegger relasjoner til elevene, ros, anerkjennelse, forebyggende arbeid, samt tydelig klasseledelse, rutiner og forventninger. Videre uttrykker lærerne mangel på tid i dette arbeidet, samt stress og dårlig samvittighet. Det kommer frem at lærerne føler atferden eleven viser og følgene av den ofte kan gå ut over de andre elevene i gruppen, og at dette fører til dårlig samvittighet hos dem. Et interessant funn i studien viser altså at lærerne føler på en dårlig samvittighet ovenfor de andre elevene i situasjonen hvor en elev viser utfordrende atferd.

5.2 Kritisk blikk på egen forskning

En begrensning i min forskning kan være at funnene baserer seg på informasjon fra kun fire informanter. Generalisering av funnene blir derfor vanskelig, men jeg vil understreke at dette heller ikke har vært hensikten med studien. Dersom jeg hadde gjennomført en kvantitativ undersøkelse i tillegg, eller utført en ekstra runde med intervjuer for å utdype de funnene jeg fikk i første runde, kan det tenkes at studiens funn ville strykes. Det kan også tenkes at jeg, som tilhører samme yrkesgruppe som informantene, ikke har klart å stille meg helt nøytral og ubevisst fokusert på områder jeg finner interessant. Det bør likevel nevnes at jeg har forsøkt å stille meg så objektiv som mulig under hele prosjektet.

5.3 Avsluttende refleksjoner og veien videre

Innledningsvis nevnte jeg at hensikten med å forske på dette temaet blant annet var at jeg så behovet for større kunnskap omkring temaet, både for meg selv og andre lærere. Mine tidligere erfaringer var en inspirasjonskilde for å forske på temaet og jeg ønsket å tilegne meg mer kunnskap. Informantene i undersøkelsen har beriket både oppgaven og min kunnskap med mange flotte eksempler på hvordan en kan møte elever som viser utfordrende atferd, hvordan en kan arbeide, hvordan en kan skape relasjoner og mye mer. Informantene har bidratt til å belyse en praksisnær forståelse av fenomenet utfordrende atferd, noe jeg ser på som svært betydningsfullt. Likevel sitter jeg igjen med en følelse av at svarene ikke er svært konkrete og at tematikken er kompleks. Informantene beskriver alle situasjoner de har opplevd hvor en eller flere elever viser utfordrende atferd og deler sine tanker og erfaringer ut fra dette. Situasjonene er naturligvis forskjellige, og de opplever da også at forskjellige metoder vil fungere, noe som vil være med på å gi forskningen mange ulike svar. Dette ser jeg på som naturlig, men likevel blir betydningen av eksempelvis en «god relasjon» skildret med ulike begreper, men oppleves samtidig som uklart. Som nyutdannet lærer og spesialpedagog opplever jeg å sitte igjen med kanskje enda mer nysgjerrighet omkring sammenhengen mellom utfordrende atferd og relasjoner.

5.3.1 Videre forskning

Dersom jeg hadde hatt mulighet til å forske videre har jeg sett for meg flere vinklinger som hadde vært interessante å finne ut mer om, blant annet hva lærere legger i en «god

relasjon til elevene». Funnene i denne studien viser at informantene mener det er viktig å ha en god relasjon til elevene, men hva legger egentlig lærere i denne betegnelsen? Jeg stiller meg nysgjerrig til hva de opplever som en god lærer-elev-relasjon, og dette kunne vært svært spennende å forske mer på.

Et aspekt som vise seg i analyseprosessen, men som jeg ikke fikk anledning til å presentere som funn var kroppslig læring kontra stillesitting. Jeg kommer litt inn på det i denne oppgaven, men dersom jeg hadde utført en runde til meg intervjuer er dette noe jeg ville spurt flere spørsmål om. Jeg tror det kunne vært spennende forske på hvordan undervisningen utføres opp mot elever som viser utfordrende atferd.

Referanser

- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Høgskulen i Volda & Møreforskning Volda (Forskningsrapport nr. 62, 2006). Hentet fra:
https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf
- Befring, E. & Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge- utfordringer og muligheter. I Befring, E., Næss, K. & Tangen, R. (2019). *Spesialpedagogikk* (6. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørnsrud, H. (2014). *Den inkluderende fellesskolen: Læringskraft for elever og lærere?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brandzæg, I., Torsteinson, S. & Øyestad, G. (2016). *Se eleven innenfra- relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Damsgaard, H. L. (2013). *Lærerlivskvalitet – erfarne læreres opplevelse av skolehverdagen*.
- Drugli, M. B. (2008a). *Barnet som vekker bekymring*. Oslo: NKS Forlaget.
- Drugli, M. B. (2008b). *Atferdsvansker hos barn: Evidensbasert praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Drugli, M. B. (2013). *Relasjonen lærer og elev- avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Elvén, B. H. (2017). *Atferdsproblemer i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Fallmyr, F. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen: en emosjonsfokusert tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Forente nasjoner. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente nasjoner 20. november 1989; Ratifisert av Norge 8. januar 1991*. Barne- og familiedepartementet. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf

Guðmundsdóttir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I Moen, T. & Karlsdóttir, R. (red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 15 – 31). Bergen: Fagbokforlaget.

Haugen, J. A. (2017). Mentalisering, sosioemosjonell læring og psykisk helse. I Uthus, M. (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s. 204 – 226). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Helse – og omsorgsdepartementet. (2015). *Folkehelsemeldingen- Mestring og muligheter*. (Meld. St. 19 (2014-2015)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-2014-2015/id2402807/?ch=1>

Juul, J. (1996). *Ditt kompetente barn*. Oversatt av Lyngaas, L. Oslo: Pedagogisk forum.

Juul, J. & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet*. Oslo: Pedagogisk Forum.

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

Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del – Et inkluderende læringsmiljø*. Hentet

fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/>

Kunnskapsdepartementet. (2020). Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. (Meld. St. 6 (2019-2020)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=2>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg). Oslo: Gyldendal.

Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet- innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nilssen, V. (2012). *Analyse av kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2014). *Eleven som aktør- fokus på elevenes læring og handlinger i skolen* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T, Sørli, M-A. Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og Unge: teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.

Ogden, T. (2012). *Klasseledelse- praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

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

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

Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene- om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.

Overland, T. (2015). Tilpasset opplæring- inkludering og fellesskap. Hentet fra:
<https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/cdn.sepu.no/supportfiles/inkludering-og-fellesskap.pdf>

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode- en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Schibbye, A-L. L. (1998). Å bli kjent med seg selv og den andre: om selvrefleksivitet og undring i dialektisk relasjonsteori. I Andersen, A. J. W. & Karlsson, B. (red), *Psykiatrici i endring- forståelse og perspektiv på klinisk arbeid* (s. 163 – 183). Oslo: Ad Notam Gyldendal

Schibbye, A-L. L. (1996). Anerkjennelse: En terapeutisk intervensjon? Tidsskrift for Norsk Psykologiforening, 33: 330 – 337. Hentet fra:
<http://anerkjennelse.com/wp-content/uploads/2017/04/C-10.pdf>

Schibbye, A-L. L. (2012). *Relasjoner: Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013a). *Lærerrollen sett fra lærerens ståsted*. NTNU Samfunnsforskning AS. Hentet fra:
<https://samforsk.no/SiteAssets/Sider/publikasjoner/Kvantitativ%20rapport%20W EB.pdf>

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013b). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Skårderud, F. & Duesund, L. (2014). Mentalisering og uro. *Uro i skolen*, 98 (3), 152-164.

Hentet fra: https://www.idunn.no/file/pdf/66695951/npt_2014_03_pdf.pdf

Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk: Samhandling og resultater i skolen*.

Bergen: Fagbokforlaget.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (3.utg).

Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder: i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder: i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Tveit, A. (2012). *Anerkjennelse, ros og regler i klasserommet* (Dette vet vi om). Oslo:

Gyldendal akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2016). Lære-elev-relasjonen. Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). Klasseledelse. Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/#154032>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Tilpasset opplæring*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). Kultur for læring. (Meld. St. 30 (2003-2004)). Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>

Vetland, B. E. & Aase. K. (2018). *Kjenn deg selv som lærer- Utnytt ditt potensial*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Volckmar, N. (2016). *Utdanningshistorie: Grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Øzerk, Kamil. (2010). *Pedagogikkens hvordan- lærerens rolle, kompetanse og betydning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 3: NSD sin vurdering

Vedlegg 1: Intervjuguide

Bakgrunnsinformasjon

- Hvilken utdanning har du?
- Hvor lenge har du jobbet i skolen?

1. Læringsmiljø

- Hvordan vil du beskrive et velfungerende læringsmiljø?
 - o Er det rom for uro, osv.?

2. Utfordrende atferd

- Hva legger du i begrepet utfordrende atferd?
- Kan du beskrive en situasjon der en elev, etter din mening viser utfordrende atferd?
- Hva gjør du når en elev viser utfordrende atferd i en time?
 - o Hvordan fungerer arbeidet?
 - o Hva syntes du er utfordrende?
 - o Hva syntes du fungerer godt?
 - o Hva kunne gjort arbeidet bedre/lettere for deg?
- Settes det i gang tiltak når slike situasjoner oppstår gjentatte ganger? Eventuelt hvilke?
- Hvordan vil du forklare årsaken til utfordrende atferd?

3. Lærer-elev-relasjonen

- Hvordan jobber du for å skape gode relasjon til elever som viser utfordrende atferd?
- Hvilken betydning opplever du at relasjonen til eleven har?
- Hvem er du som lærer?
 - o Er du trygg på deg selv som lærer?
 - o Hvor mye vil du si at du vanligvis tolererer fra elevene dine? (stramme tøyler etc.)
 - o Opplever du stress eller utrygghet i klasserommet? Eventuelt når? Beskriv.

4. Skole-hjem-samarbeid

- Hva legger du vekt på i samarbeid med foreldre/foresatte når det gjelder elever som viser utfordrende atferd?
 - o Er skole-hjem-samarbeidet rundt disse elevene annerledes enn rundt andre elever? På hvilken måte?
- Hvordan opplever du betydningen av et godt skole-hjem-samarbeid?

5. Systemet rundt eleven(e) som viser utfordrende atferd

- Hva opplever du blir gjort på systemnivå når det gjelder eleven(e) som viser utfordrende atferd?
 - o Kollegiet, rektor, skolens ledelse, BUP, PPT og andre instanser.
- Hva tenker du er viktig når det gjelder systemet rundt elever som viser utfordrende atferd?

Oppsummering

- Er det noen spørsmål jeg ikke har stilt som du tenker vi burde snakke om?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet *"Utfordrende atferd i klasserommet"?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hva lærere vektlegger når det oppstår utfordrende atferd i klasserommet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I dette studiet vil jeg gå nærmere inn på hvilke refleksjoner lærere har, og hva de finner viktig og utfordrende i situasjoner hvor elever viser utfordrende atferd i klasserommet. Den foreløpige problemstillingen er: *Hva vektlegger lærere når det oppstår utfordrende atferd i klasserommet?*

Prosjektet vil ta for seg læreres oppfatninger i slike situasjoner og hvordan de arbeider. Jeg er interessert i å intervju 4-5 lærere.

Prosjektet er en masteroppgave ved NTNU.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I første omgang vil jeg kontakte skoler jeg har jobbet på tidligere, deretter vil jeg ta kontakt med rektorer på ulike skoler.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller opp på et intervju som antas å vare i en klokke time. Intervjuet inneholder spørsmål om hva du gjør når det oppstår situasjoner hvor elever viser utfordrende atferd i klasserommet, og hvordan arbeidet fungerer. Intervjuene vil bli tatt opp på en lydopptaker, og det vil bli tatt korte notater underveis.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil kun bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler alle opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg og mine to veiledere som kommer til å ha tilgang til personopplysningene. Jeg kommer til å anonymisere alt slik at det ikke vil være mulig å gjenkjenne deltakerne. Dersom jeg ønsker å bruke navn i studien, vil jeg bruke fiktive navn.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i mai 2021. Etter at prosjektet er avsluttet vil datamaterialet være anonymisert slik at det ikke lenger er mulig å være opplysningene tilbake til enkeltpersoner. Alle lydfilene vil bli slettet så fort de er transkribert og anonymisert.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Karie Myklebust Oksnes på telefon 98481401 eller mail kariemok@ntnu.no
- Veileder Laila Engan på telefon 90992151 eller mail laila.engan@ntnu.no
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, telefon 93079038, 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.

Med vennlig hilsen

Karie Myklebust Oksnes

Laila Engan
(Veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Utfordrende atferd i klasserommet*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervjuet

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: NSD sin vurdering

20.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Hva lærere vektlegger når det oppstår utfordrende atferd i klasserommet

Referansenummer

708986

Registrert

07.01.2021 av Karie Myklebust Oksnes - kariemok@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Laila Engan , laila.engan@ntnu.no, tlf: 90992151

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Karie Oksnes, karie.96@hotmail.no, tlf: 98481401

Prosjektperiode

01.01.2021 - 30.05.2021

Status

08.01.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

08.01.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 08.01.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.05.2021.

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

TAUSHETSPLIKT

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke 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 lenger enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og 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: Tore Andre Kjetland Fjeldsbø